Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8270890
Centre d'intérêt: 071

Québec (Province) Direction générale du développement pédagogique.

Quelques réflexions sur le développement des enfants de 3 à 5 ans et sur l'incidence des conditions de vie sur leur développement / [Direction générale du développement pédagogique]. -- Ed. provisoire. -- Québec : La Direction, 1982.
iii, 67, [6] p. ; 28 cm.

"A l'intention des enseignants et des parents". Code: 16-4503-01.
Bibliogr.: p. [69-73].

ISBN 2-550-04836-9

Cote Dewey: 155.4'23/03q Cote LC: BF721

Descripteur(s): *Caractéristiques de l'enfant *Développement physique *Développement intellectuel *Développement affectif *Développement social *Adaptation au milieu *Milieu social *Egalité en éducation *Préscolaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Développement de l'enfant

Le document porte sur les caractéristiques et le développement de l'enfant de trois à cinq ans envisagés sous divers angles: physique, intellectuel, affectif, social et moral. Dans une première partie, il fait ressortir les aspects les plus importants de l'évolution de l'enfant et montre comment cette évolution est liée à sa maturation biologique. Mais l'enfant vit également en société et l'interaction constante avec le milieu influence son développement. La seconde partie détaille les divers aspects de l'environnement qui affectent le développement de l'enfant et analyse certaines répercussions possibles des conditions de vie sur ce développement.

Tout en étant un processus biologique de maturation, le développement de l'enfant est aussi, en grande partie, un processus continuel d'adaptation. Ainsi les écarts de développement observés entre des enfants qui vivent dans des conditions différentes sont attribuables beaucoup plus à une adaptation au milieu qu'à des capacités potentielles moindres. Toutefois, plus les conditions de vie sont défaborables, plus les risques sont grands que l'environnement dans lequel l'enfant vit soit moins varié et moins riche en stimulations. Par le fait même, les habiletés maîtrisées par l'enfant risquent d'être beaucoup moins diversfiées.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8270893
Auteur de l'analyse: ar

Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8270890
Centre d'intérêt: 071

Québec (Province) Direction générale du développement pédagogique.

Quelques réflexions sur le développement des enfants de 3 à 5 ans et sur l'incidence des conditions de vie sur leur développement / [Direction générale du développement pédagogique]. -- Éd. provisoire. -- Québec : La Direction, 1982.
iii, 67, [6] p. ; 28 cm.

"A l'intention des enseignants et des parents". Code: 16-4503-01. Bibliogr.: p. [69-73].

ISBN 2-550-04836-9

Cote Dewey: 155.4'23/03q Cote LC: BF721

Descripteur(s): *Caractéristiques de l'enfant *Développement physique *Développement intellectuel *Développement affectif *Développement social *Adaptation au milieu *Milieu social *Egalité en éducation *Préscolaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Développement de l'enfant

Le document porte sur les caractéristiques et le développement de l'enfant de trois à cinq ans envisagés sous divers angles: physique, intellectuel, affectif, social et moral. Dans une première partie, il fait ressortir les aspects les plus importants de l'évolution de l'enfant et montre comment cette évolution est liée à sa maturation biologique. Mais l'enfant vit également en société et l'interaction constante avec le milieu influence son développement. La seconde partie détaille les divers aspects de l'environnement qui affectent le développement de l'enfant et analyse certaines répercussions possibles des conditions de vie sur ce développement.

Tout en étant un processus biologique de maturation, le développement de l'enfant est aussi, en grande partie, un processus continuel d'adaptation. Ainsi les écarts de développement observés entre des enfants qui vivent dans des conditions différentes sont attribuables beaucoup plus à une adaptation au milieu qu'à des capacités potentielles moindres. Toutefois, plus les conditions de vie sont défavorables, plus les risques sont grands que l'environnement dans lequel l'enfant vit soit moins varié et moins riche en stimulations. Par le fait même, les habiletés maîtrisées par l'enfant risquent d'être beaucoup moins diversifiées.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8270893
Auteur de l'analyse: ar

EDUQ 8270890

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16 – 4503 – 01

DOCUMENT D'INFORMATION

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LE DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS DE 3 À 5 ANS ET SUR L'INCIDENCE DES CONDITIONS DE VIE SUR LEUR DÉVELOPPEMENT

ÉDITION PROVISOIRE

À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS ET DES PARENTS

Décembre 1981

EDUQ 8270890

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LE DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS DE 3 À 5 ANS ET SUR L'INCIDENCE DES CONDITIONS DE VIE SUR LEUR DÉVELOPPEMENT

ÉDITION PROVISOIRE

À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS ET DES PARENTS

ISBN 2 - 550 - 04836 - 9

Dépôt légal — quatrième trimestre 1981
Bibliothèque nationale du Québec.

TABLE DES MATIERES

	Pages
INTRODUCTION	1
1. LE DEVELOPPEMENT PHYSIQUE	5
1.1 La croissance	5
1.2 Les habiletés motrices de l'enfant	7
A- La motricité globale	7
B- La motricité fine	8
C- Le schéma corporel et la latéralité	9
D- L'organisation de l'espace et du temps	10
1.3 L'importance de l'activité motrice	11
2. LE DEVELOPPEMENT INTELLECTUEL	15
2.1 Une pensée représentative	16
A- Le jeu symbolique	17
B- Le langage	18
2.2 Une pensée prélogique	20
2.3 Une pensée égocentrique	21
2.4 Les attitudes éducatives	24

		Pages
3.	LE DEVELOPPEMENT AFFECTIF	27
	3.1 L'identité sexuelle	28
	3.2 L'affirmation de soi	30
	3.3 L'agressivité	32
	3.4 La rivalité fraternelle	33
4.	LE DEVELOPPEMENT SOCIAL	35
	4.1 Les relations entre enfants	36
	4.2 Les comportements sociaux dans le jeu	37
5.	LE DEVELOPPEMENT MORAL	39
	5.1 La naissance de la conscience	39
	5.2 Une morale d'obéissance	40
	5.3 Une morale "objective"	41
	5.4 Les relations parents-enfants	43
6.	CONDITIONS DE VIE INFLUENCANT LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT DE TROIS A CINQ ANS	45
7.	INCIDENCE SUR LE DEVELOPPEMENT PHYSIQUE	51

		Pages
8.	INCIDENCE SUR LE DEVELOPPEMENT INTELLECTUEL	53
	8.1 Le fonctionnement intellectuel	53
	8.2 Le langage	55
	8.3 Facteurs du milieu et développement cognitif	57
9.	INCIDENCE SUR LE DEVELOPPEMENT AFFECTIF, SOCIAL ET MORAL	59
10.	IMPACT DES CONDITIONS DE VIE SUR LE TYPE DE PRATIQUES EDUCATIVES	63
CONCLUSION		67
BIBLIOGRAPHIE		

Le ministère de l'Education publie une série de quatre (4) documents qui portent sur le développement des enfants et des adolescents et sur l'incidence des conditions de vie sur leur développement. Ces documents répondent à une recommandation, formulée en 1980, dans l'énoncé de politique du ministère de l'Education "L'école s'adapte à son milieu". Chaque document présente d'abord les caractéristiques du développement de l'enfant pour une période de croissance déterminée: 3-5 ans, 6-12 ans et 12-18 ans. Une brève description de certaines conditions de vie pouvant influencer le développement de l'enfant est ensuite faite et elle est suivie d'une description des incidences de ces facteurs du milieu sur chaque aspect du développement de l'enfant.

D'abord destinés aux enseignants et aux parents de milieux économiquement faibles, il ne fait cependant aucun doute que ces documents apporteront des informations très utiles à tout enseignant ou parent.

Les documents publiés sont les suivants:

- "Quelques réflexions sur le développement des enfants de trois à cinq ans et sur l'incidence des conditions de vie sur leur développement" (code: 16-4503-01);
- "Quelques réflexions sur le développement des enfants de six à douze ans et sur l'incidence des conditions de vie sur leur développement" (code: 16-4503-02);
- "Quelques réflexions sur le développement des enfants de douze à dix-huit ans et sur l'incidence des conditions de vie sur leur développement" (code: 16-4503-03);
- "Des idées d'activités pour soutenir le développement de l'enfant de trois à cinq ans" (16-4503-04).

Le présent document porte sur le développement de l'enfant de trois à cinq ans et il décrit le développement et les caractéristiques de l'enfant de cet âge sous différents angles: physique, intellectuel, affectif, social et moral. Cette description permet de faire ressortir les aspects

les plus importants de l'évolution de l'enfant durant cette période de trois à cinq ans, de montrer comment cette évolution de l'enfant est liée à sa maturation biologique.

S'il est important de souligner le caractère biologique et inné de ce développement, pour bien montrer les capacités comme les limites de l'enfant de cet âge, il reste que cet enfant ne se développe pas en vase clos. Il vit dans un milieu et cette interaction constante qu'il a avec son milieu influence son développement. Certains chapitres de ce cahier visent donc à faire ressortir différents aspects de l'environnement qui influencent le développement de l'enfant et d'autres analysent certaines répercussions possibles des conditions de vie à l'égard du développement de l'enfant.

Les informations contenues dans ce document ne se veulent pas une prise de position définitive sur les questions traitées et n'apportent pas de réponses à toutes les interrogations, particulièrement celles qui concernent l'impact des conditions de vie sur le développement de l'enfant. Espérons tout de même qu'elles sauront contribuer à alimenter la réflexion de ceux qui sont préoccupés par l'épanouissement des enfants et de ceux qui ont à soutenir leur développement.

Ce document a été réalisé par Normand Gagné et Guy Legault. Ils se sont référés, pour certains passages, à des travaux préliminaires, particulièrement ceux de Francine Charbonneau et de Lucie Girard-Robin.

Jean-Guy Godbout
Directeur général adjoint

1. LE DEVELOPPEMENT PHYSIQUE

La période de trois à cinq ans est, avant toute chose, une période de croissance motrice. Les parents ne cessent en effet de s'étonner des nouvelles aptitudes motrices de leur enfant qui, dorénavant, ressemble davantage à un petit adulte qu'au poupon de la période précédente. Ainsi, ils remarquent que l'enfant est devenu plus indépendant dans certaines tâches quotidiennes, comme celle de s'habiller, par exemple. Il s'intègre aussi plus facilement dans les activités des adultes en raison de ses nouvelles habiletés motrices, telles que la course, le lancer du ballon...

Le développement moteur repose essentiellement sur la croissance de l'organisme et sur la maturation du système nerveux. Il convient donc d'exposer, en premier lieu, les transformations physiques qui se produisent durant cette période.

1.1 LA CROISSANCE

Entre trois à cinq ans, la taille de l'enfant augmente régulièrement pour atteindre une moyenne de 107 cm à cinq ans. A mesure qu'il grandit, les proportions des différentes parties de son corps ressemblent plus à celles du corps de l'adulte. Par exemple, la tête du tout jeune enfant est, proportionnellement au reste du corps, plus grosse que celle de l'adulte; ce n'est plus le cas de l'enfant de quatre ans.

Le poids aussi augmente régulièrement, si bien que le poids moyen des enfants de cinq ans est de 17 kg . Cette augmentation est en partie attribuable aux os qui deviennent plus larges, plus résistants et plus nombreux, puisque les cartilages se transforment en tissus osseux. Cependan., c'est surtout l'augmentation des tissus musculaires qui explique la progression du poids de l'enfant. Ce développement des muscles

lui procure plus de force et il utilise cette force dans de nouvelles activités, comme sauter sur un seul pied. Tous les muscles n'ont toutefois pas un rythme égal de croissance. Ainsi, les muscles qui sont impliqués dans les petits mouvements (par exemple, l'écriture, le découpage...) se développent plus lentement que ceux impliqués dans les grands mouvements (par exemple, le saut, la course...). C'est ce qui explique un développement plus tardif de l'enfant de trois à cinq ans dans les activités manuelles délicates comparativement aux activités impliquant tout le corps.

D'autres changements tels le ralentissement du rythme cardiaque et celui du rythme respiratoire sont à souligner. Ainsi, par une pression sanguine plus forte et une respiration plus profonde, l'enfant de trois à cinq ans peut faire des activités plus soutenues et plus violentes, comme la course ou la natation.

La période de trois à cinq ans correspond aussi à une étape importante dans la maturation du système nerveux. Durant cette période, les nerfs, plus particulièrement ceux qui commandent les mouvements, se recouvrent d'une couche isolante (myéline). Cette meilleure isolation des fibres nerveuses permet une meilleure transmission de l'influx nerveux qui relie les sens (peau, yeux, oreilles...) au cerveau et le cerveau aux muscles. Pour cette raison, l'enfant parvient à un plus grand contrôle volontaire des petits et des grands mouvements: partir et arrêter brusquement dans une course, déboutonner son chandail, feuilleter un livre... De la même façon, cette myélinisation des fibres nerveuses va permettre à l'enfant de réagir mieux et plus vite à des stimulations extérieures (par exemple, attraper une balle lancée subitement).

Ces nombreuses transformations physiques vont donc permettre à l'enfant d'expérimenter toutes sortes d'activités nouvelles et de développer de nouvelles habiletés à travers ces différentes activités.

1.2 LES HABILETES MOTRICES DE L'ENFANT

A - La motricité globale

L'enfant de trois à cinq ans éprouve un grand besoin de bouger. En étant continuellement en mouvement, l'enfant explore son environnement avec ses sens et ses muscles; il pratique des activités qui vont, à la longue, favoriser la maîtrise du corps et des muscles. Mais même si ce besoin de bouger diminue avec l'âge, il reste que la plupart des enfants de trois à cinq ans supportent difficilement d'être astreints à rester assis, tranquilles et silencieux.

Durant cette période, l'enfant fait d'énormes progrès au niveau de la motricité globale, c'est-à-dire dans les activités qui nécessitent la mise en action des grands mouvements du corps. Sa force, sa coordination et son équilibre s'améliorent. Ses mouvements perdent leur caractère brusque et incoordonné pour devenir plus harmonieux et montrer plus d'aisance, de liberté, de spontanéité et de grâce.

Dans la course, les départs et arrêts brusques ainsi que les changements de direction sont beaucoup mieux contrôlés. Dans la marche, le pas devient plus uniforme et le poids du corps se transfert des talons aux orteils. Progressivement, l'enfant apprend à monter et à descendre les escaliers en plaçant, en alternance, un pied devant l'autre et sans tenir la rampe, comme les adultes. Il devient aussi plus habile pour galoper, gambader, sauter sur un pied, grimper et conduire un tricycle.

Parallèlement, ces nouvelles aptitudes motrices vont permettre à l'enfant de s'initier aux jeux sociaux, comme le saut à la corde et les jeux de ballon, et aux activités sportives, comme le patinage, la natation, le ski ou la gymnastique.

B - La motricité fine

La motricité fine englobe les activités motrices fondées sur la coordination de l'oeil et de la main, telles que dessiner, se boutonner... Ces activités requièrent plusieurs aptitudes. Elles impliquent d'abord la maîtrise et la coordination des muscles fins de la main, pour l'exécution de petits mouvements. Elles nécessitent ensuite la maîtrise des différents mouvements de l'oeil: l'accommodation (ajustement de l'image dépendamment de la distance), la fixation (capacité pour les deux yeux de regarder en même temps et adéquatement d'un point à l'autre) et la poursuite (capacité de suivre avec les deux yeux une cible qui se déplace sans bouger la tête). Elles impliquent enfin l'association des sensations visuelles et des sensations internes (kinesthésiques) provenant de la main, pour l'exécution correcte de ces petits mouvements.

Tel que mentionné précédemment, à trois ans, l'enfant a surtout besoin de bouger. En conséquence, il investit davantage dans la motricité globale. Comme il n'aime généralement pas rester longtemps assis, son intérêt pour des activités telles que le dessin ou le découpage ne se prolongent pas suffisamment pour qu'il devienne habile.

Les progrès les plus remarquables dans le domaine de la motricité fine se feront surtout à partir de la maternelle. Ainsi, à cinq ans, l'enfant est capable de manipuler habilement de petits objets (par exemple, prendre un cube entre le pouce et l'index); il est capable de se boutonner seul, de lacer ses souliers et commence à réussir à faire ses boucles; il est aussi capable de réaliser des bricolages et de découper sur une ligne droite.

Au niveau du dessin, l'enfant de trois à cinq ans améliore se reproduction des formes simples (cercle, carré et rectangle). Ses traits sont plus fermes, plus précis et mieux dirigés. Le dessin du bonhomme et la représentation de quelques objets (maison, animaux...) prennent forme et, au fur et à mesure que l'enfant vieillit, ses dessins gagnent en précision et en réalisme.

C - Le schéma corporel et la latéralité

Le schéma corporel, c'est la prise de conscience de son corps et de la place qu'il occupe dans l'espace. La construction du schéma corporel progresse beaucoup durant la période de trois à cinq ans pour s'achever vers l'âge de six ou sept ans. Elle implique que l'enfant acquiert une connaissance de son corps à l'état statique ou en mouvement. Grâce à ses mouvements, ses actions, ses jeux et ses déplacements, l'enfant de trois à cinq ans apprend progressivement à connaître l'emplacement et la dimension relative des différentes parties de son corps et à coordonner leur action dans des gestes de plus en plus harmonieux.

Il devient capable de montrer sur soi ou sur une autre personne les différentes parties du visage et du corps; il peut reconstruire un casse-tête qui illustre des personnages vus de face ou de profil; il peut dessiner des bonshommes de mieux en mieux différenciés. Par l'imitation de personnes, d'animaux ou d'objets dans différentes postures ou mouvements, il prend peu à peu conscience de la place qu'occupe son corps dans l'espace. Par exemple, il imite un clocher d'église en plaçant les bras et les mains au-dessus de la tête et en balançant son corps selon le mouvement d'une cloche.

Au fur et à mesure de cette prise de conscience de son propre corps, l'enfant arrive à percevoir que ce corps a deux côtés et il apprend graduellement à différencier, sans nécessairement les nommer correctement, la droite et la gauche sur lui-même, sur autrui et sur les objets.

Par ailleurs, vers quatre ans, la latéralité, c'est-à-dire la dominance plus ou moins accentuée d'une partie symétrique du corps sur l'autre, va s'établir de façon quasi-définitive. On peut facilement déceler cette dominance d'un côté du corps en observant l'enfant: il empile plus rapidement des blocs avec une main plutôt qu'avec l'autre; il frappe un ballon plus fort ou saute avec plus d'agileté sur un pied plutôt que sur l'autre.

D - L'organisation de l'espace et du temps

En découvrant son corps et en le situant dans l'espace avec les autres objets, l'enfant de trois à cinq ans va du même coup apprendre un certain nombre de notions fondamentales reliées au développement intellectuel: dedans-dehors, dessus-dessous, près-loin, devant-derrière, plus gros-plus petit... En explorant le monde qui l'entoure, il arrive à s'orienter dans des itinéraires de plus en plus complexes, car il a une représentation de l'espace. A trois ans, il sait où il habite, à quatre ans, il peut comprendre les notions de rue et de ville, à cinq ans, il sait se diriger dans la rue.

Vers quatre ou cinq ans ou même plus tôt, les jeux de construction commencent à l'intéresser. Il est sensible aux dimensions et aux formes des objets et il commence à appliquer aux objets entre eux les notions de proximité-éloignement (proche-loin), de superposition (dessus-dessous), d'inclusion (dedans-dehors), etc.; toutes ces notions spatiales ayant d'abord été expérimentées au niveau de son propre corps.

Parallèlement à toutes ces acquisitions, l'enfant de trois à cinq ans prendra aussi conscience du déroulement de ses actions dans le temps. Progressivement, il commencera à acquérir un certain nombre de notions temporelles: rapidité, longueur, moment ou succession. A quatre ans, il comprend la succession du jour et de la nuit. A cinq ans, il peut parler d'hier, d'aujourd'hui et de demain, d'avant-midi et d'après-midi, de matin et de soir; il sait différencier rapide et lent, à toute vitesse et à vitesse réduite. L'ensemble de ces notions temporelles ne sera toutefois complètement acquis que vers sept ou huit ans alors que les capacités intellectuelles de l'enfant de cet âge lui permettront de comprendre les temps des verbes (passé, présent et futur), le rendront capable de coordonner les notions de vitesse, de temps et de distance, lui permettront d'acquérir la notion de conservation de la durée (par exemple, quelqu'un qui est né avant soi sera toujours plus vieux que soi), etc.

L'enfant de quatre ou cinq ans est aussi très sensible à la musique, en général, et au rythme musical, en particulier. Il aime entendre et répéter des comptines, qui ont le double avantage de développer sa discrimination auditive et de faire pratiquer le rythme. Lorsqu'il sera à la maternelle, on lui fera suivre un tempo en tapant dans les mains, avec les pieds ou sur un tambourin. Ces exercices rendront l'enfant de plus en plus capable de se situer dans le temps, ce qui facilitera d'autant ses apprentissages scolaires futurs.

1.3 L'IMPORTANCE DE L'ACTIVITE MOTRICE

Les parents ou tout autre éducateur peuvent favoriser le développement physique de l'enfant en lui fournissant les occasions et les encouragements nécessaires. Il est reconnu que la répétition, naturelle chez l'enfant de cet âge, constitue une condition nécessaire à l'acquisition de nouvelles aptitudes: c'est en répétant une activité plusieurs fois et dans des situations variées que l'enfant finit par la maîtriser. Il faut cependant signaler que la répétition ne peut être vraiment efficace que si l'enfant est physiquement prêt à effectuer ces activités. Lorsque c'est le cas, il est important qu'il puisse trouver dans son environnement les occasions d'exercer ses capacités, car il y a des moments critiques d'apprentissage durant lesquels les activités s'acquièrent avec le minimum d'effort et le maximum d'efficacité. En répétant une activité qu'il réussit et qu'il aime, l'enfant la perfectionne souvent jusqu'à ce qu'elle le conduise à de nouvelles acquisitions.

De la même façon, il est important que l'enfant soit encouragé et soutenu par son entourage quand il exerce des activités motrices spécifiques à son âge. Ainsi, des parents qui stimulent l'intérêt de l'enfant pour toutes sortes d'activités et qui le soutiennent dans ses efforts, permettent à l'enfant de bénéficier d'expériences enrichissantes pour tout son développement(1) . Au plaisir physique de l'action

---

(1) Au chapitre sur le développement intellectuel, on aura l'occasion de revenir sur ces conditions de développement.

s'ajoute la satisfaction personnelle de réussir une performance. Les succès que l'enfant de trois ou quatre ans peut constater lui-même et les approbations ou les renforcements donnés par les adultes vont contribuer à la formation et au maintien d'une image de soi positive, d'une confiance en soi. Cette image de soi positive est une base très souhaitable pour tout apprentissage.

Les habiletés motrices de l'enfant vont avoir, dans les années à venir, une influence particulièrement marquée sur certains aspects de sa socialisation, tant au niveau de ses relations avec d'autres enfants de son âge qu'au niveau de ses relations avec les adultes. A l'âge scolaire, l'enfant qui est habile dans les activités motrices (courir, sauter, attraper un ballon...) sera plus facilement accepté par un groupe d'enfants du même âge dont les jeux usuels font justement appel à ces habiletés. S'il est meilleur, il se voit confier un rôle plus important comme celui d'être chef, alors qu'à l'inverse, l'enfant malhabile aura tendance à être délaissé ou marginalisé par le groupe.

Mais même à l'âge préscolaire, les adultes confient souvent plus de responsabilités (par exemple, nourrir un animal, arroser les plantes...) à un enfant habile et l'intègrent ainsi plus fréquemment dans leurs occupations quotidiennes (bricolage, sport...). Cette confiance de la part des adultes augmente la confiance de l'enfant en ses propres capacités motrices; de plus, une participation accrue aux activités des adultes renforce favorablement les désirs profonds de l'enfant de leur ressembler.

Quoi qu'il en soit, les bénéfices acquis aisément dans notre société par un enfant relativement habile, devraient être tout autant réalisables pour un enfant moins habile. Il importe donc que les attitudes et comportements éducatifs des adultes tiennent compte des capacités réelles de l'enfant. A l'occasion, l'adulte peut intervenir auprès d'un groupe d'enfants pour développer plus de compréhension et d'acceptation

à l'égard de l'enfant qui éprouve plus de difficultés. Ces difficultés ne doivent pas, non plus, empêcher l'adulte de confier à l'enfant des responsabilités qui vont tenir compte des capacités et des efforts réels qu'il démontre.

En somme, le développement physique fait partie du développement entier de l'enfant de trois à cinq ans. En lui permettant de comprendre son corps et son environnement, on prépare les apprentissages scolaires de base (la lecture, l'écriture, les mathématiques...); on favorise aussi la constitution d'un moi plus fort, plus autonome et l'établissement de meilleurs contacts avec le milieu.

2. LE DEVELOPPEMENT INTELLECTUEL

Si la période de trois à cinq ans est une période d'expansion motrice pour l'enfant, elle est aussi caractérisée par une évolution importante au niveau de l'intelligence. Vers la fin de la période précédente, l'enfant a acquis de nouvelles capacités et celles-ci vont transformer littéralement tout son être. Muni de cet outil extraordinaire qu'est la pensée, l'enfant de cet âge va, pour ainsi dire, partir à la découverte du monde qui l'entoure. Maintenant capable de communiquer avec les personnes avec lesquelles il vit, l'enfant va progressivement perfectionner sa jeune pensée et augmenter considérablement ses connaissances.

Piaget est certainement l'auteur qui a réalisé l'étude la plus complète et la plus profonde de l'intelligence. Ainsi, il a défini quatre étapes dans l'histoire du développement de l'intelligence:

1) l'intelligence sensori-motrice, de 0 à 2 ans;
2) l'intelligence préopératoire, de 2 à 7 ans;
3) l'intelligence opératoire concrète, de 7 à 12 ans;
4) l'intelligence opératoire formelle, à partir de 12 ans.

Chaque étape du développement de l'enfant jusqu'à l'âge adulte est caractérisée par un mode de pensée particulier. Il est important de noter que, selon Piaget, ces types successifs d'organisation de la pensée ne se substituent pas mais s'intègrent les uns aux autres. Chaque étape résulte de la précédente, en l'intégrant pour la dépasser, et prépare la suivante, en se transformant lentement jusqu'à ce qu'elle caractérise un nouveau mode de pensée.

La pensée préopératoire est le mode de pensée qui intéresse ici puisque sa formation se poursuit pendant une période qui s'étend de deux

à sept ans environ. Cette pensée se développe, elle-même, en deux étapes:

1) la pensée symbolique (représentative), de 2 à 4 ans;
2) la pensée intuitive, de 4 à 7 ans.

Cependant, de ces deux étapes, seuls les éléments qui sont les plus caractéristiques de la période de trois à cinq ans seront retenus.

2.1 UNE PENSEE REPRESENTATIVE

Pendant les deux premières années de sa vie, l'enfant a appris progressivement à connaître les différents objets du monde qui l'entoure: son biberon, sa mère, ses jouets... "Objets" est le terme exact car, pour le bébé, les personnes comme les choses sont des objets sur lesquels il cherche de plus en plus à agir. Sa connaissance du monde est toutefois limitée. Elle est, d'une part, sensorielle (l'objet est regardé, senti, écouté, touché...) et, d'autre part, active (il prend l'objet, le fait bouger, le retourne, provoque un bruit...). C'est pourquoi on nomme cette première forme de l'intelligence, chez l'enfant de moins de deux ans, intelligence sensori-motrice. En leur absence, il ne peut se représenter ces objets qui composent son monde.

Cependant, vers 18 ou 24 mois, un changement fondamental va s'opérer, changement qui va lui permettre de réaliser de grands progrès sur le plan intellectuel. C'est l'apparition de cette capacité de se représenter une personne, un objet ou un événement absent par quelque chose d'autre (un mot, une image mentale...). Par exemple, l'enfant peut se représenter sa mère absente en la nommant, en l'imaginant dans sa tête, en imitant ses gestes ou en regardant sa photo. Cette nouvelle capacité va élargir les possibilités d'activité intellectuelle de l'enfant. Elle va se traduire par deux activités principales: le jeu symbolique et le langage.

A - Le jeu symbolique

Le jeu symbolique occupe, entre trois et cinq ans, la plus grande partie des activités ludiques de l'enfant. Contrairement au jeu d'exercice de l'étape sensori-motrice qui consistait à répéter une activité dans le but de mieux la maîtriser (par exemple, lancer une balle dans toutes les directions possibles), le jeu symbolique consiste à "faire semblant de" en utilisant des objets concrets ou des gestes imitateurs qui, au sein d'un jeu, font fonction de symbole et représentent d'autres personnes ou objets absents. Par exemple, un enfant réchauffe sa poupée à l'aide d'un foulard représentant une couverture ou encore joue à la maman en reproduisant les gestes quotidiens de sa mère.

Ces symboles, utilisés dans le jeu symbolique, sont choisis par l'enfant de trois à cinq ans en fonction de leur ressemblance avec l'objet ou la personne représentée; ils sont aussi choisis en fonction des buts et des besoins personnels de l'enfant et peuvent varier considérablement d'un jeu à l'autre et même à l'intérieur d'un même jeu. Le jeu symbolique diffère donc beaucoup des jeux collectifs de la période scolaire (par exemple, les jeux de poursuite), dont les règles utilisées sont inaltérables et acceptées par tous les enfants.

Le jeu symbolique joue d'ailleurs un rôle important pour le jeune enfant de trois, quatre ou cinq ans. L'enfant se sert, en effet, du jeu symbolique pour comprendre certains phénomènes qui l'entourent. Ainsi, un enfant essaie de comprendre le fonctionnement d'un clocher en imitant avec son corps la forme du clocher et le balancement des cloches. Le jeu symbolique permet aussi à l'enfant de résoudre certains conflits émotifs. Par exemple, l'enfant peut, dans un jeu de poupée, intégrer une dispute avec sa mère en inversant les rôles de telle sorte qu'il joue lui-même le rôle de la mère qui gronde son enfant.

A cet âge, le jeu symbolique est d'autant plus important pour l'enfant que celui-ci ne maîtrise pas suffisamment le langage pour exprimer verbalement comme l'adulte, ses pensées, ses besoins et ses désirs. Grâce au jeu symbolique, l'enfant peut revivre un événement intellectuellement intéressant ou émotivement impressionnant.

B - Le langage

Le langage marque des progrès importants chez l'enfant entre trois et cinq ans. Durant cette période, son vocabulaire va s'enrichir de nombreux mots nouveaux et il sera maintenant capable de les relier dans des structures généralement correctes de phrases simples de trois ou quatre mots. On retrouve rarement des mots abstraits bien qu'il en comprenne plusieurs. Il commence à utiliser de plus en plus les formes interrogatives, les pourquoi et les comment, malgré qu'il n'écoute pas toujours les réponses.

En faisant l'apprentissage du langage, l'enfant doit se soumettre à un système de signes arbitraires et conventionnels. Ces signes (ou mots) ne comportent par ailleurs aucune ressemblance avec les objets qu'ils désignent et ont une signification non pas personnelle mais commune.

Durant la période de trois à cinq ans, le langage se socialise de plus en plus, en ce sens que les mots utilisés par l'enfant acquièrent une signification plus stable et plus conventionnelle. L'enfant n'utilise plus ou utilise de moins en moins, comme à l'étape précédente, un même mot pour désigner des situations fort différentes (par exemple, utiliser le mot "parti" pour désigner les actions de tomber, lancer...) sans qu'il y ait d'accord véritable avec la signification conventionnelle de ce mot. Au contraire, il s'efforce d'imiter les personnes de son entourage en se conformant de plus en plus à la signification que ces personnes donnent aux mots qu'elles utilisent.

Malgré ces progrès, il reste que les mots employés par l'enfant ne prennent pas encore le même sens que celui que les adultes leur accordent. Les mots des adultes se réfèrent à des concepts. Par exemple, le mot "chaise" désigne tout siège à dossier et sans bras. Les mots des enfants correspondent plutôt à des préconcepts. Ils ont une signification ou trop générale ("Fido" est le mot qui désigne tous les chiens) ou trop spécifique ("chien" est le mot qui désigne uniquement l'épagneul du voisin).

Par ailleurs, le langage de l'enfant de trois à cinq ans lui servira à communiquer avec son entourage et cette possibilité nouvelle de communication va contribuer à modifier ses relations avec son environnement social. Le langage lui permettra de mieux exprimer ses besoins et ses désirs, de poser des questions, de raconter ce qu'il a fait ou entendu. Mais cette communication comporte encore des déficiences majeures, dues à l'égocentrisme de l'enfant. Par exemple, l'enfant de trois à cinq ans qui essaie de raconter une histoire nouvelle à un autre enfant a de la difficulté à lui fournir les informations essentielles à la compréhension parce qu'il est difficilement capable de se mettre à la place de l'autre enfant qui ne connaît pas l'histoire. L'enfant se limite alors à juxtaposer les événements de l'histoire sans mentionner les relations de cause à effet. Il utilise aussi des termes vagues au lieu de nommer précisément les choses et oublie même des parties importantes de l'histoire.

Grâce au langage, l'enfant commentera aussi beaucoup sa propre action. C'est ainsi qu'à l'occasion de ses jeux, l'enfant pourra devenir très volubile. Ces monologues, qui constituent un peu moins de la moitié de son langage, peuvent eux-mêmes devenir de véritables jeux verbaux et avoir lieu aussi bien quand l'enfant est seul que lorsqu'il est en présence des autres enfants. Les mots, en ayant acquis le pouvoir de remplacer les situations, les objets ou les personnes, vont soutenir les jeux de l'enfant.

2.2 UNE PENSEE PRELOGIQUE

Muni de cet instrument de représentation qu'il va perfectionner dans les années qui vont suivre, l'enfant peut maintenant donner suite à ses explorations et à ses manipulations, en nommant ses actions et les propriétés des objets que ces actions lui ont permis de reconnaître. Il va, par exemple, prendre son jeu de blocs et commencer à placer d'un côté tous les blocs rouges en nommant à chaque fois la couleur rouge et placer de l'autre côté tous les blocs blancs en nommant aussi la couleur. Il va en placer autant d'un côté que de l'autre; il va les placer en ligne ou encore faire alterner les couleurs. Toutes ces opérations qu'il commence à effectuer sur les objets vont le conduire, entre trois et cinq ans, à un rudiment de logique, mais une logique très limitée puisque la pensée de l'enfant ne dépasse pas la représentation du perçu.

Cette subordination du raisonnement de l'enfant à sa perception de la réalité s'illustre très bien dans l'expérience suivante de Piaget. On présente à l'enfant plusieurs perles de bois que l'on divise en deux parties égales, en lui faisant admettre cette égalité. On met ensuite une à une les perles ainsi divisées dans deux contenants de formes différentes, l'un court et large, l'autre étroit et haut. Ouand on demande à l'enfant de quatre ou cinq ans si les deux contenants contiennent autant de perles, il répondra que le contenant haut et étroit en contient plus. Si on met ces perles dans des contenants de plus en plus étroits, il finira par dire qu'il y en a moins parce que c'est trop étroit.

Ainsi, l'enfant ne considère qu'un seul aspect de la réalité à la fois, soit la hauteur, sans considérer la largeur. Si la largeur devient vraiment trop étroite, il se corrigera, mais avec retard et à cause de l'exagération. L'enfant envisage donc les deux aspects d'une même réalité, alternativement, l'un après l'autre. C'est pourquoi on parle de pensée prélogique; dès qu'il pourra envisager à la fois la hauteur et la

largeur, à savoir vers six ou sept ans, il pourra déduire l'égalité de la quantité de perles dans les deux contenants.

2.3 UNE PENSEE EGOCENTRIQUE

Bien que l'on constate un progrès à cette étape dans le sens d'un rudiment de logique, il est évident que l'égocentrisme de l'étape précédente demeure l'axe fondamental autour duquel s'articule la pensée de l'enfant de trois à cinq ans. Il ramène tout à son expérience propre, ce qui apparaît clairement dans sa conception du monde, alors que pour lui tout mouvement doit avoir un but et tout phénomène une raison (ce que Piaget appelle le finalisme), que toute réalité est animée et vivante (l'animisme) ou de fabrication humaine (l'artificialisme). Ainsi, le démontrent les exemples suivants de Piaget et de Laurendeau et Pinard.

Si on demande à l'enfant pourquoi il fait nuit, il répond: *"Parce qu'il faut dormir"*. Si on lui demande ce qui fait la nuit, il répond: *"C'est le bon Dieu, en appelant le noir pour nous endormir"*. Si on lui demande aussi ce qui fait bouger les nuages, il dira que c'est encore le bon Dieu:

- *"Comment fait-il?"*
- *"Il entre dedans, puis les fait marcher comme une auto"*.

ou encore:

- *"Les nuages bougent parce qu'il fait froid"*.
- *"Comment ça?"*
- *"Tout seuls, ils viennent quand il fait froid; quand il y a du soleil, ils sont pas là; quand il fait froid, ils reviennent"*.
- *"Comment ça?"*
- *"Ils savent"*.

De la même façon, la pensée de l'enfant est une pensée magique. Par exemple, cette phrase d'un enfant de cet âge: *"Je fais des coups de pied parce que sans ça la soupe est pas assez bonne; si je le fais la soupe est bonne"*.

Il faut toutefois souligner que ces propos peuvent résulter d'une maladresse ou d'une impropriété du langage. Ils peuvent provenir également d'explications adultes mal comprises ou mal données. Il ne faut pas oublier que les propos de l'adulte ont souvent une forme animiste. Quand un adulte dit: *"La pluie ne veut pas s'arrêter"*, l'enfant, dans sa pensée essentiellement égocentrique orientée vers le concret, comprendra que la pluie refuse de s'arrêter, comme lui-même refuse parfois de boire son lait, ce qui, implicitement, veut dire que la pluie possède une vie propre, comme lui-même.

L'enfant organise le monde extérieur avec des lois tout aussi rigoureuses que celles de l'adulte. La seule différence est que ces lois sont nées de son égocentrisme. Il est absolument certain qu'il y a plus de perles dans le contenant qui est plus haut, de même qu'il est absolument certain que son petit animal de peluche possède une vie propre. L'idée de hasard, de fortuit échappe totalement à l'enfant; pour lui tout peut se lier à tout, rien n'arrive sans cause, tout a une explication. Et c'est là que l'on trouve l'origine des "pourquoi" de l'enfant. Comme le souligne Gouin-Décarie, les "pourquoi" apparaissent souvent dans une situation de choc, c'est-à-dire quand il y a divergence, anomalie, contraste entre l'expérience passée et un événement actuel quelconque. Il demande "pourquoi" et attend une réponse qu'il pourra digérer dans son système de pensée. Tant qu'il n'aura pas intégré l'information à son système de pensée, il continuera à demander "pourquoi".

En général, une explication claire, répondant directement à sa question le satisfera parce qu'il pourra la rattacher à quelque élément de sa vision du monde, qui se trouvera ainsi enrichie. Cependant, il y

a beaucoup de "pourquoi" qui ne sont pas en fait des questions, qui ne correspondent pas au désir de savoir, mais qui sont plutôt une forme de jeu dont le plaisir est lié à la répétition. Certains "pourquoi" ne sont aussi que l'expression d'un état affectif, d'une déception, d'une protestation. L'enfant, dont on interrompt les jeux pour l'envoyer se coucher et qui demande "pourquoi", exprime plus une déception que le désir de savoir pourquoi il doit aller dormir. Répondre à sa question en termes de contenu entraînera une longue série de "pourquoi", tandis que répondre au sentiment qui sous-tend sa question le satisfera généralement. Lui dire: "*Tu es déçu parce que tu aimerais bien continuer à jouer avec papa et maman, mais maintenant c'est l'heure de dormir; nous jouerons encore demain et pendant que tu dormiras papa et maman continueront à penser à toi et à t'aimer*" est plus adéquat que lui dire: *Tu dois aller te coucher parce que les petits enfants doivent dormir s'ils veulent grandir et continuer à jouer*", car cette réponse entraînera inévitablement "pourquoi doivent-ils dormir", ou "pourquoi tout de suite", etc.

Enfin, comme le souligne Osterrieth, l'étonnante loquacité des enfants de cet âge illusionne. Elle masque souvent beaucoup d'incompréhensions, de confusions et de lacunes, même si l'enfant recourt généreusement à des tournures de phrases et à des raisonnements pertinents qui flattent souvent l'orgueil des parents. L'égocentrisme étant basé sur l'imitation des autres et sur l'utilisation individuelle des exemples reçus, il est facile de comprendre que tout ce que l'enfant entend, il le reprend facilement à son compte, alors que le sens réel lui échappe souvent.

En résumé, la pensée de l'enfant de trois à cinq ans se caractérise par la persistance de la pensée égocentrique et par un début de pensée logique. Cette naissance de la pensée logique se fait en grande partie grâce à la pression du langage. Dans les faits, l'enfant s'installe toujours plus dans le système ordonné de la langue parlée. Son

langage gagne en cohérence et en clarté. C'est ainsi que la langue impose ses exigences sociales et culturelles à la pensée et contribue à la structurer par la constitution graduelle des classes logiques. Si les préconcepts gagnent en généralité et en précision, c'est grâce à d'innombrables expériences tant verbales que concrètes, sous-tendues par un intense besoin de communication.

2.4 LES ATTITUDES EDUCATIVES

En décrivant les possibilités mais aussi les limites intellectuelles propres à l'enfant de trois à cinq ans, on a pu constater que le fonctionnement de l'enfant de cet âge est essentiellement différent de celui des enfants plus vieux et des adultes. La connaissance de ces différences fondamentales peut guider favorablement les interventions des adultes auprès de cet enfant. Conscients des limites normales de la pensée de l'enfant de trois à cinq ans, les adultes s'efforceront d'adapter leurs exigences à ses capacités réelles. Ainsi, on ne lui demandera pas de respecter dans ses dessins la forme et les proportions réelles des objets, puisqu'il en est intellectuellement incapable. L'enfant dessine ce qui est important pour lui, ce qui n'empêche pas de pouvoir reconnaître une bonne partie des objets dessinés.

Cependant, cette pensée de l'enfant de trois à cinq ans est une pensée en évolution, une pensée qui progresse. Il est important de connaître les facteurs qui sont responsables de cette évolution, tels que décrits par Piaget.

La première condition nécessaire à l'apparition de certaines activités mentales est la maturation. Par exemple, l'acquisition du langage ne peut se faire sans la maturation de l'appareil phonatoire. Par ailleurs, il ne suffit pas que l'enfant soit physiquement prêt pour qu'apparaisse automatiquement le langage. Il faut aussi faire intervenir le facteur exercice. L'enfant enrichit ses activités mentales en s'exerçant.

Par exemple, l'enfant découvre la notion de poids en répétant souvent l'action de peser dans sa main différents objets.

L'expérience sociale s'ajoute aux exercices pour favoriser le développement de l'intelligence. L'enfant découvre en effet de nouveaux aspects de la réalité en confrontant son point de vue avec celui des autres enfants et des adultes. Ainsi, l'enfant qui centrait son attention uniquement sur la hauteur du contenant, dans l'expérience des perles, découvre l'autre dimension de la réalité lorsqu'il entend un autre enfant évaluer la quantité en fonction de la largeur du contenant.

Les informations que l'enfant retire de ses exercices et de ses expériences sociales sont cependant toujours assimilées à ses structures mentales du moment et c'est ainsi que ces trois premiers facteurs d'évolution de l'intelligence sont toujours subordonnés à un quatrième facteur que Piaget nomme le processus d'équilibration.

Ce processus d'équilibration, c'est la tendance normale de l'enfant de s'adapter de mieux en mieux à la réalité qui l'entoure. C'est un mécanisme interne qui fait que les activités mentales tendent d'elles-mêmes vers des niveaux supérieurs d'organisation. Ce processus implique donc une réorganisation de la pensée, mais une réorganisation qui se fait graduellement.

De l'exposé de ces facteurs explicatifs de l'évolution de l'intelligence, les parents ou autres éducateurs peuvent retirer certaines leçons pratiques quant à leur attitude éducative. Il semble ainsi préférable de fournir à l'enfant de trois à cinq ans les occasions et le matériel qui lui permettent de faire lui-même des découvertes à travers ses expériences et ses manipulations, plutôt que de lui fournir des connaissances toutes faites qu'il répète mécaniquement sans comprendre réellement.

De la même façon, comme les expériences sociales permettent à l'enfant de se décentrer graduellement de son point de vue égocentrique, il est important qu'il participe à des activités collectives avec d'autres enfants et avec les adultes. Les adultes doivent aussi participer eux-mêmes aux exercices de l'enfant en posant parfois des questions ou en faisant des contre-suggestions susceptibles de faire naître des contradictions dans l'esprit de l'enfant. Cependant, exposer l'enfant de trois à cinq ans à des situations trop avancées ne saurait lui être d'aucune utilité et risquerait même, à la longue, de faire naître chez lui un sentiment d'incompétence, en lui donnant l'impression qu'il n'est pas à la hauteur de ce qu'on attend de lui, que ce qu'il fait n'est jamais suffisant.

3. LE DEVELOPPEMENT AFFECTIF

La période de trois à cinq ans, sur le plan affectif, est une période riche d'événements. L'enfant peu à peu prend conscience de lui-même et découvre ses capacités. Il veut s'affirmer. Cependant, il découvre aussi qu'il y a une réalité extérieure, indépendante de lui, dont il doit tenir compte pour arriver à ses fins. C'est le principe de réalité qui naît et qui vient s'opposer au principe de plaisir qui, jusqu'à maintenant, dominait la vie de l'enfant.

La confrontation quotidienne avec le monde extérieur le poussera peu à peu à se décentrer par rapport à lui-même, pour construire une réalité dont il ne sera plus le centre. Son égocentrisme, qui lui donne souvent l'allure d'un petit être pas particulièrement affectueux, mais qui veut toujours qu'on le regarde et qu'on s'occupe de lui, évolue vers la connaissance de l'amour d'autrui. La rage et l'agressivité font place à des sentiments de culpabilité, car cette reconnaissance de la réalité extérieure provoque en lui la formation d'instances de contrôle personnelles, comme on le verra dans le développement moral.

L'animation du bébé s'est transformée en activité débordante, sur le plan moteur comme sur le plan intellectuel. Il se renseigne et essaie de comprendre le monde dans lequel il vit. Tous ses "pourquoi" sont le signe que sa dépendance est en route vers l'autonomie. Son goût de recevoir et de subir s'oriente vers le goût de contrôler, de dominer, puis de donner. Ses sentiments se nuancent vers la tendresse et l'inimitié plutôt que d'osciller entre l'amour et la haine.

3.1 L'IDENTITE SEXUELLE

A cause de ses nouvelles habiletés motrices et linguistiques qui lui permettent de se déplacer de façon autonome et d'exprimer ses désirs personnels, l'enfant, de trois à cinq ans, prend de plus en plus conscience de son individualité. Cette prise de conscience graduelle l'incite, entre autres, à en connaître davantage sur son propre corps. Cette curiosité l'amène à découvrir que les êtres humains se présentent sous deux types distincts et qu'il appartient à l'un ou l'autre sexe. L'enfant, qui depuis le début tend à imiter ses parents, s'oriente alors davantage vers le parent du même sexe.

Les parents influencent l'acquisition des caractéristiques féminines et masculines de multiples façons. La plus importante de ces façons est la transmission, souvent à l'insu même des parents, des rôles féminins et masculins qu'ils incarnent quotidiennement (par exemple, l'homme conduit et répare l'automobile alors que la femme fait la cuisine). L'enfant copie directement ces rôles (comportements et attitudes) qui graduellement sont intégrés profondément dans sa personnalité. Une deuxième façon est l'utilisation par les parents des récompenses et des punitions matérielles (jouets, friandises) ou sociales (compliments, critiques) pour inculquer des rôles sexuels particuliers à leur enfant (par exemple, le jeu à la poupée est encouragé chez la fille et critiqué chez le garçon). Les parents peuvent aussi exercer une certaine influence par les jouets et les jeux qu'ils offrent à leur enfant (par exemple, la fille reçoit en cadeau une trousse d'infirmière alors que le garçon reçoit un costume d'astronaute).

Même si ce sont surtout les parents qui façonnent le plus l'identité sexuelle de leur enfant, d'autres personnes de l'entourage de l'enfant peuvent aussi l'influencer. Cette influence extérieure est de plus en plus grande au fur et à mesure que l'enfant vieillit et

sort du cercle familial: l'enfant est alors exposé à des modèles féminins et masculins de plus en plus variés, que ce soit dans son quartier, à la garderie ou encore dans les livres et les émissions de télévision. Quoi qu'il en soit, il n'en demeure pas moins vrai que ce sont les parents qui influencent le plus les enfants de trois à cinq ans dans l'acquisition des caractéristiques féminines et masculines parce qu'ils remplissent les deux conditions sur lesquelles s'appuient les enfants pour choisir leurs modèles d'imitation.

Premièrement, une personne peut représenter un modèle à copier lorsqu'elle exerce une attraction sur l'enfant. Les parents jouent le rôle de modèles puisqu'ils exercent une double attraction sur l'enfant. Tout d'abord, ils sont sa source d'amour, de sécurité et de protection, ce qui explique pourquoi des parents affectueux envers leur enfant sont plus susceptibles d'être imités que des parents indifférents ou trop sévères. Ensuite, les parents détiennent des pouvoirs qui sont convoités par l'enfant comme la force physique, l'habileté manuelle ou les pouvoirs matériels comme l'argent avec lequel il est possible d'acheter des jouets ou des friandises. Ainsi, en copiant les comportements et les attitudes des parents, l'enfant espère accéder au statut supérieur de ses parents et dès lors jouir des mêmes pouvoirs qu'eux.

Deuxièmement, une personne peut jouer le rôle de modèle lorsqu'elle présente des similitudes avec l'enfant. Cette deuxième condition explique, en grande partie, la plus grande imitation du père de la part du garçon et de la mère de la part de la fille, cette imitation étant fonction de la ressemblance sexuelle. L'enfant peut toutefois imiter des comportements du parent du sexe opposé en fonction de d'autres ressemblances, par exemple, au niveau des goûts ou des intérêts.

Toutefois, il faut souligner que la période de trois à cinq ans se caractérise par la manifestation du complexe d'Oedipe. C'est durant cette période que le sentiment de dépendance de l'enfant se transforme

en un sentiment amoureux pour le parent du sexe opposé, à qui il cherche à plaire, en même temps que l'enfant éprouve plus d'agressivité envers le parent de même sexe, qui devient un rival à l'enfant pour gagner l'affection de l'autre parent.

Chaque enfant vit la période de l'Oedipe à sa façon. Un enfant timide ou peu expansif peut soigneusement cacher son amour pour sa mère ou son père et seule une observation attentive permettra de deviner les sentiments du petit. A l'opposé, il peut déclarer ouvertement cet amour et son désir de voir disparaître le rival. Mais quelle que soit la façon dont l'Oedipe est vécu, il constitue une espèce de drame dans la vie de l'enfant.

Même s'il souhaite parfois voir disparaître ce rival trop parfait, l'enfant n'en demeure pas moins profondément attaché à ce rival. Il voit bien que son amour absolu n'a pas de chance d'être satisfait. Partagé entre la crainte de voir se réaliser ses désirs qu'il juge lui-même répréhensibles et sa déception face à un "amour impossible", il est anxieux de se voir rejeté et réduit à néant par la perte de l'affection de ses parents et par sa propre agressivité qu'il redoute. Cette angoisse s'exprimera alors dans des cauchemars, dans des jeux symboliques et dans des fantaisies imaginaires. En favorisant l'identification de l'enfant au parent de même sexe et en le rassurant sur l'amour que chacun lui porte et qu'ils se portent mutuellement, les parents vont faciliter à l'enfant le passage à travers cette période de conflit.

3.2 L'AFFIRMATION DE SOI

Tout comme la découverte des différences sexuelles est à l'origine de l'établissement des caractéristiques féminines et masculines de sa personnalité, c'est la prise de conscience de ses ressources grandissantes, tant au plan moteur qu'intellectuel, qui incite l'enfant de

trois à cinq ans à manifester avec plus de fermeté ses désirs d'indépendance.

Au cours de cette phase, ce que l'enfant désire avant tout, c'est affirmer sa personnalité et prouver sa valeur. Il cherche à attirer l'attention sur lui; il veut montrer à ses parents ce dont il est capable. Il est très fier de ses réalisations et de ses prouesses.

Ce sentiment de puissance qui est nouveau pour l'enfant, prend souvent la forme de vantardises. Des phrases du genre: *"Je suis plus fort que toi"* ou *"L'auto de mon père est plus grande que la tienne"* sont typiques de l'âge de trois à cinq ans. Tous les actes de l'enfant expriment son sentiment de puissance. Au cours de ses promenades, il arrache des fleurs, brise des branches d'arbre pour le plaisir, agace le chat, tue des insectes, tire les cheveux de son frère ou de sa soeur pour exprimer cette puissance. Il détruit pour prouver sa force et sa compétence. Ce besoin d'indépendance et d'affirmation de soi peut même le pousser à des actes au-dessus de ses possibilités ou dangereux pour lui-même: courir dans la rue, transporter des objets trop lourds...

Ces comportements destructeurs ou audacieux se heurent alors inévitablement à l'autorité des adultes qui se sentent la responsabilité d'exercer une certaine surveillance sur les comportements du jeune et de l'orienter vers des réalisations plus positives. Le rôle des parents est ici primordial puisque l'établissement d'une personnalité indépendante et confiante en elle-même dépend de leurs réactions face aux tentatives grandissantes d'initiative de l'enfant. S'il est important que l'enfant de quatre ou cinq ans fasse l'expérience de sa propre compétence, il est tout aussi important que l'entourage réagisse favorablement à ces premières réalisations autonomes.

Les parents, en encourageant les initiatives de l'enfant et en les orientant si nécessaire, en s'intéressant à ses propos verbaux,

en répondant à ses questions et en respectant ses jeux, vont stimuler l'initiative de l'enfant et lui donner confiance en ses capacités. En ridiculisant, par contre, ces premiers efforts de l'enfant, en donnant une discipline surprotectrice ou sévère marquée d'interdictions, les parents feront naître des sentiments d'angoisse et de culpabilité qui tendront à inhiber les tentatives ultérieures d'affirmation de soi de l'enfant.

3.3 L'AGRESSIVITE

La période de trois à cinq ans est une étape importante dans la socialisation des émotions, particulièrement en ce qui concerne l'agressivité. Pour son intégration future dans le milieu scolaire, il importe, en effet, que l'enfant apprennne à contrôler son agressivité s'il veut entretenir aisément de bonnes relations avec les autres enfants de son groupe.

A cause de ses manifestations désagréables, on a souvent tendance à voir l'agressivité uniquement sous son aspect négatif et c'est pourquoi les parents et autres éducateurs ne cherchent le plus souvent, par leur action éducative, qu'à refréner l'agressivité de l'enfant dont ils ont la responsabilité. On oublie alors que l'agressivité est indispensable à la vie; c'est là que l'individu puise une grande part des énergies qui lui permettent de lutter pour survivre. Chez l'enfant, c'est par conséquent un témoignage de sa vitalité.

L'enfant de trois à cinq ans, qui vit une période d'augmentation de ses moyens physiques et intellectuels, cherche, comme on l'a vu, à s'affirmer. Cette affirmation de soi passe alors inévitablement par la manifestation de comportements agressifs (obstination et opposition) et ce, d'autant plus que dans cette recherche d'affirmation de soi, l'enfant rencontre inévitablement des obstacles.

Ce sont les interdictions de ses parents (par exemple, défense de grimper dans l'échelle parce que c'est dangereux); ce sont encore les obstacles physiques (par exemple, des objets trop lourds pour être transportés par l'enfant); ce sont aussi les limites propres de l'enfant (par exemple, incapacité de construire un château de cartes); ce sont enfin les obligations liées au respect des autres (par exemple, "*Ne fais pas mal à ta petite soeur*"). Tous ces obstacles engendrent des frustrations qui, elles-mêmes, engendrent des accès d'agressivité.

Il est donc normal que l'enfant de trois à cinq ans ressente souvent de l'agressivité et il est important qu'il puisse l'exprimer. Au début, cette agressivité emprunte des moyens physiques et immédiats tels que les cris, les pleurs ou les coups. Cependant, il deviendra souhaitable que cette agressivité perde peu à peu son caractère excessif et se transforme pour s'exprimer d'une manière socialement acceptable. Cette tâche sera rendue plus facile, à partir de trois ans, à cause des nouveaux moyens intellectuels de l'enfant (langage, jeu symbolique, dessin...). Ces nouveaux moyens intellectuels lui permettront d'exprimer son agressivité verbalement plutôt que physiquement, ou encore par la peinture et dans des jeux.

3.4 LA RIVALITE FRATERNELLE

Les relations fraternelles peuvent prendre plusieurs formes. Le cadet peut être plein d'admiration pour l'aîné qui s'en voit flatté. L'aîné, à son tour, peut trouver amusant de s'intéresser à des jeux qu'il avait oubliés. Mais souvent des sentiments de rivalité, de jalousie, d'envie, d'agressivité naissent de la pensée que l'autre est privilégié. Ces sentiments sont complexes car l'enfant veut à la fois profiter de la présence des autres et garder pour lui seul l'amour des parents.

L'arrivée d'un bébé éveille chez un enfant de trois à cinq ans des attitudes ambivalentes. Il est intéressé mais aussi déçu par l'arrivée d'un nouveau venu. Il manifeste souvent sa déception par des attitudes hostiles. C'est ainsi que la curiosité et les encouragements de la mère qui le pousse à s'intéresser au bébé, le portent à aider aux soins du bébé, à le caresser, mais soins et caresses peuvent brusquement se transformer en désir de faire mal (tapes). Il arrive également que l'aîné régresse, pensant recouvrer l'amour des parents qu'il croit avoir perdu, en s'identifiant au nouveau venu. Cependant, la jalousie de l'aîné à l'égard du cadet est en proportion inverse de l'écart d'âge qui existe entre eux, ainsi que du nombre d'enfants composant la famille. Plus la différence d'âge est grande et plus il y a d'enfants, moins le sentiment de jalousie de l'aîné a de chance de se développer.

Vis-à-vis de l'aîné, le cadet envie souvent ce qu'il perçoit comme des privilèges accordés aux grands. Il entre parfois dans une compétition inutile pour le "rejoindre" et oscille entre son désir de grandir pour le "rattraper" et son désir de rester petit pour être protégé par la mère.

En résumé, donc, les relations fraternelles apparaissent dominées par la jalousie et la rivalité et ce, même si les enfants aiment profiter de la présence de leurs frères et soeurs. Quoi qu'il en soit, les frères et soeurs jouent un rôle important en ce qu'ils forment le premier groupe auquel l'enfant doit s'adapter. L'enfant y fait certains apprentissages, comme celui de tenir compte des désirs et des besoins des autres, ce qui le prépare à la participation au groupe des pairs.

4. LE DEVELOPPEMENT SOCIAL

Le progrès de l'enfant de trois à cinq ans sur le plan du langage augmente ses possibilités de communiquer avec l'entourage. Cette meilleure accessibilité de l'enfant aux relations sociales enrichit et transforme non seulement sa pensée mais tout son être. Sur le chemin de cette socialisation de l'enfant, c'est-à-dire le développement de relations sociales, la fréquentation des autres enfants est primordiale.

4.1 LES RELATIONS ENTRE ENFANTS

Les relations entre enfants sont importantes dans le développement de l'enfant parce que c'est dans une relation d'égalité que l'autonomie pourra naître. Les relations adultes-enfant sont inégales; en effet, les adultes possèdent des connaissances et des pouvoirs que l'enfant n'a pas et ce sont eux qui transmettent les règles à suivre. Ainsi, l'enfant apprend de l'extérieur les lois qui régissent sa conduite.

Par contre, dans une relation d'égal à égal, l'enfant apprend à régler lui-même son comportement et à s'adapter à la vie collective. Il se confronte aux autres à la fois avec ses points forts et ses points faibles. Il apprend, par exemple, à décider lui-même de donner et de recevoir, sans l'intervention des adultes. Il a besoin d'apprendre à se défendre pour faire valoir ses droits, ce qui sera un enjeu important pour l'établissement de la confiance en soi. De cette manière, l'enfant développe son autonomie.

Le développement de l'autonomie est essentiel dans le développement de la collaboration ou de la coopération, car la collaboration implique que l'enfant s'engage librement dans une activité. Entre trois

et cinq ans, les comportements sociaux sont en voie de formation chez l'enfant. Puisqu'il vit une période égocentrique, on ne peut pas parler véritablement d'une collaboration, mais plutôt d'une pré-collaboration. La collaboration s'élabore au fur et à mesure que l'égocentrisme diminue. A cause de son égocentrisme, l'enfant de trois à cinq ans confond son point de vue propre, ses désirs et ses besoins avec ceux des autres. Ce n'est que graduellement qu'il prend conscience de l'existence d'un autre qui possède, lui aussi, son point de vue propre, ses désirs et ses besoins. Ce n'est que graduellement aussi qu'il parvient à se décentrer de son activité isolée pour pouvoir s'engager dans une activité commune.

4.2 LES COMPORTEMENTS SOCIAUX DANS LE JEU

Entre trois et cinq ans, chacun joue pour soi et chacun parle pour soi, sans écouter l'autre. Piaget parle de "monologue collectif" car, à cet âge, le langage, même en groupe, sert plutôt à stimuler et à commenter l'action individuelle, comme on l'a vu dans un précédent chapitre. Ce type de comportement peut persister jusque vers six ans, mais il tend à diminuer avec l'âge.

Avant quatre ans, l'enfant joue donc plutôt seul et ses communications sont le plus souvent dirigées vers l'adulte: c'est l'âge des jeux individualistes. Durant les activités regroupant plusieurs enfants (à la garderie, par exemple), les contacts entre enfants sont peu nombreux et surtout caractérisés par l'opposition (*"Touche pas à mon camion"*). Comme le jeune enfant de trois ans est impulsif, une frustration infligée par un autre enfant provoque presque toujours une réaction agressive immédiate et souvent violente et ce, d'autant plus que l'enfant est fatigué et que l'objet de la querelle est un jouet qui appartient à l'un ou l'autre enfant.

Ces conflits que vivent les enfants lors de ces premières véritables rencontres sont liés à leur besoin de dominer et de s'affirmer. Cependant, ces conflits nés de la présence des autres enfants (perçus au début comme étant une menace additionnelle de frustration) vont obliger l'enfant à prendre conscience que l'autre existe. Ce choc des affirmations va ébranler son égocentrisme.

L'éveil de la vie en groupe se fait donc à partir des conflits et la première réponse sociale de l'enfant à ses petits compagnons est souvent l'agressivité. Ce sont pourtant ces conflits qui ouvriront la voie au rapprochement. L'enfant en vient à pouvoir faire partie d'un groupe de deux, relativement stable, à condition que les deux enfants s'opposent à un troisième compagnon. Ce qui maintient la cohésion, c'est l'attitude commune dirigée vers l'"ennemi". L'attitude des "alliés" deviendra toutefois plus constructive lorsque les enfants découvriront le plaisir de faire quelque chose ensemble, ce qui donnera naissance à la sympathie.

A quatre ans, l'enfant fait semblant de collaborer avec les autres, mais au fond il agit encore de façon égocentrique. Les activités sont plutôt parallèles et simultanées. L'enfant croit collaborer alors qu'il poursuit une activité individuelle. L'absence de réciprocité et de coopération a pour effet de rendre très difficile l'acceptation des principes du partage et du "chacun son tour", de même que le respect des droits et de la propriété d'autrui.

A cinq ans, apparaissent les promesses qui expriment le désir véritable de jouer avec des partenaires: *"Si tu fais ceci avec moi, après tu pourras faire cela"*. Les premières conduites de collaboration s'esquissent, mais elles sont fragiles et très occasionnelles. Des conflits se manifestent encore mais leur fréquence tend à diminuer tandis que leur durée augmente.

Cinq ans, c'est aussi l'âge où l'enfant commence à s'intéresser aux jeux des grands, ces jeux sociaux où l'on applique des règles précises. Cependant, l'enfant de cinq ans est encore incapable de pratiquer correctement les règles. Plusieurs facteurs expliquent cette incapacité. D'abord, souvent l'enfant ne peut mémoriser qu'une partie des règles. Ensuite, il n'y a aucune recherche de contrôle dans l'application de ces règles; le but étant de s'amuser en jouant pour soi tout en étant en groupe, personne ne cherche à appliquer strictement les règles. Gagner ou perdre ne veut rien dire. On ne saurait alors parler de véritable compétition. L'attention de l'enfant est centrée sur l'activité propre plutôt que sur la conduite sociale. La persistance de l'égocentrisme de l'enfant entrave donc la coopération. Ce n'est que vers sept ou huit ans que l'enfant manifestera un progrès remarquable à ce niveau.

5. LE DEVELOPPEMENT MORAL

Jusqu'à trois ans, l'enfant a appris graduellement à se soumettre aux exigences énoncées par ses parents en ce qui concerne le bien et le mal. Il a appris que certains comportements sont bons ou mauvais parce que ses parents les approuvent ou les désapprouvent. Pour conserver l'amour de ses parents mais aussi pour éviter les punitions, l'enfant apprend de plus en plus à contrôler ses impulsions et ses désirs, par exemple, lorsqu'on lui refuse un jouet. Il peut même avoir honte si on le surprend en train de faire des "bêtises". Cependant, cette soumission aux règles des parents n'est acquise qu'à la suite de nombreuses répétitions des parents et risque à tout moment de disparaître, surtout lorsque les parents ne sont pas présents pour faire respecter leurs exigences.

C'est que l'enfant, à deux ou trois ans, ne possède pas encore son propre système de règles pour contrôler ses actes. Ce système se situe encore en dehors de lui-même: c'est celui des parents qu'il adopte et intégrera graduellement.

5.1 LA NAISSANCE DE LA CONSCIENCE

A partir de quatre ou cinq ans, la morale de l'enfant évolue beaucoup du fait qu'il commence à intérioriser dans sa conscience les règles morales de ses parents. C'est l'apparition de cette conscience qui va permettre un meilleur contrôle des impulsions de l'enfant.

Une fois qu'il a constaté l'écart entre les pouvoirs détenus par ses parents (force, habiletés, biens matériels) et les siens, l'enfant désire à tout prix devenir comme eux, afin de jouir des mêmes pouvoirs. C'est ce qui le motive à ressembler à ses parents, à adopter l'ensemble de leurs attitudes, comportements et exigences morales.

Les règles des parents qui dictent à l'enfant ce qui est moralement acceptable et moralement rejetable auront alors une emprise beaucoup plus efficace sur les comportements de l'enfant, du fait qu'elles seront intériorisées dans la conscience. Ainsi, la présence des parents devient de moins en moins nécessaire pour que l'enfant respecte leurs règles, parce qu'ils ont maintenant un intermédiaire qui "travaille pour eux" sous forme de conscience, à l'intérieur de l'enfant. Celui-ci se conforme désormais à la voix de sa conscience qui se veut l'écho de celle des parents. Ainsi, par exemple, l'enfant hésite à traverser la rue car il entend à l'intérieur de lui la voix de sa mère qui l'avertit du danger.

L'enfant sanctionne désormais lui-même ses comportements, par l'intermédiaire de sa conscience. Cependant, cette jeune conscience ne réussit pas toujours. Parfois elle semble dormir, parfois elle fait du zèle. Lorsque l'enfant obéit aux exigences de sa conscience, il a l'impression d'être aimé et approuvé de ses parents; mais lorsqu'il n'écoute pas les règles de sa conscience, il se sent de lui-même inconfortable et il éprouve du remords; il peut même aller jusqu'à se sentir coupable et angoissé.

Cette conscience peut même en demander plus à l'enfant que les parents eux-mêmes ne lui en demanderaient. Elle tourmente alors l'enfant et le menace pour ses "mauvaises pensées" ou ses "mauvaises actions" et devient une des causes de cauchemars. Les parents doivent alors intervenir pour adoucir son influence, ce qui devient de plus en plus difficile à mesure que l'enfant vieillit, parce que cette conscience n'agit plus seulement au nom des parents mais aussi au nom de l'enfant.

5.2 UNE MORALE D'OBEISSANCE

A quatre ou cinq ans, la morale de l'enfant, c'est-à-dire cet ensemble de règles et valeurs qui orientent son comportement, est une

morale d'obéissance aux règles de l'autorité, telles que l'enfant les possède dans sa conscience. La nature des règles morales de l'enfant de cet âge est ainsi fortement déterminée par les parents, qui représentent les premiers modèles auxquels s'identifie l'enfant, celui-ci ne faisant qu'appliquer à la lettre et sans discernement les règles morales véhiculées par les parents eux-mêmes.

C'est donc une morale qui se caractérise par l'adoption systématique de la part de l'enfant de toute consigne énoncée par des personnes qui représentent l'autorité et il suffit que l'enfant éprouve du respect, composé à la fois de crainte et d'affection, à l'endroit d'une personne pour qu'il obéisse automatiquement à ses exigences sans même se soucier de les comprendre. C'est ce qui fait que l'enfant de quatre ou cinq ans n'obéira pas à un autre enfant qu'il ne craint pas, non plus qu'à un adulte qui ne lui inspire pas d'affection ou dont les règles ne sont pas claires.

Ainsi, toute règle dictée à l'enfant par une personne qu'il respecte est considérée comme nécessairement bonne et obligatoire. Il admet facilement, par exemple, qu'on doit toujours dire la vérité, puisque c'est son père qui l'a dit. L'enfant pense même que les règles énoncées par les adultes sont sacrées et inchangeables; sa façon de les interpréter est, par conséquent, rigide.

Toutefois, il est bien connu que le jeune enfant ne respecte pas facilement les règles et que c'est à force de répétition qu'il les apprend et s'y conforme. C'est une fois qu'il a appris une règle qu'il lui donne son caractère absolu.

5.3 UNE MORALE "OBJECTIVE"

Cette soumission aveugle aux exigences de l'autorité engendre aussi chez l'enfant des jugements empreints de ce que Piaget nomme le réalisme moral. Ainsi, à cause de l'égocentrisme de sa pensée, l'enfant

évalue les comportements des autres davantage en fonction de leurs conséquences matérielles qu'en fonction du contexte, des relations ou des intentions. Pour l'enfant de quatre ou cinq ans, une personne est toujours responsable des conséquences de ses actions. Il estime donc qu'il est juste de punir quelqu'un qui a blessé un autre individu, même accidentellement, parce que toute infraction aux règles des adultes doit être punie.

De la même façon, l'enfant évalue la gravité des actes en fonction des seules conséquences impliquées. Il est ainsi pire de briser plusieurs tasses en aidant à laver la vaisselle que de casser une seule tasse en prenant en cachette de la confiture dans l'armoire.

Parallèlement, l'enfant considère qu'un mensonge est d'autant plus répréhensible qu'il s'éloigne de la réalité: c'est moins grave de dire quelque chose de faux mais possible, par exemple: *"J'ai été jouer avec mes amis"*, que de dire quelque chose de faux mais impossible, par exemple: *"J'ai vu un chien gros comme un éléphant"*.

Au fur et à mesure qu'il vieillit, cette morale va toutefois se nuancer et l'enfant va commencer à tenir compte des bonnes intentions évidentes ou du fait que la mauvaise action est imputable à un accident. Cependant, il est vrai de dire qu'il jugera plus facilement de ses intentions que de celles des autres.

Par ailleurs, dans l'application des règles de conduite, l'enfant de trois à cinq ans ne distingue pas encore exactement ce qui vient de lui-même et ce qui lui est imposé de l'extérieur. En conséquence, il lui arrive d'interpréter à sa façon les règles énoncées par ses parents, ce qui peut entraîner certaines déviations involontaires. Il lui arrive aussi de déformer les faits réels au gré de sa fantaisie, sans s'en rendre compte, ce qui peut donner lieu à des mensonges, qui ne sont en fait que des pseudo-mensonges.

5.4 LES RELATIONS PARENTS-ENFANT

Ainsi, à trois ans déjà, l'enfant est capable de respecter, parfois même sans surveillance, les consignes et les règles qui lui sont dictées par ses parents et ce, en dépit du fait que l'enfant ne comprend pas toujours très bien les raisons qui motivent ces consignes ou ces règles. Il agit par obéissance, soit parce qu'il aime et respecte celui qui lui transmet la règle, soit parce qu'il le craint et qu'il a peur d'être puni. Mais si l'objectif qui est visé dans le développement moral est de faire en sorte que l'enfant, au fur et à mesure qu'il vieillit, devienne de plus en plus capable d'agir selon ses propres principes moraux, alors les parents ont un rôle important à jouer.

L'éducation morale d'un enfant se fait avant tout par l'assimilation quotidienne des attitudes morales des parents eux-mêmes. Ainsi, l'exemple de l'honnêteté des parents a souvent plus d'impact sur le développement de l'honnêteté chez l'enfant que tout autre facteur. Cependant, l'attitude des parents envers les comportements de l'enfant revêt aussi une certaine importance.

De nos jours, la plupart des parents sentent encore le besoin de s'appuyer sur la punition pour mieux faire comprendre à l'enfant ce qu'il doit faire ou ne doit pas faire. Il existe de nombreuses formes de punition, depuis la fessée jusqu'au retrait temporaire d'affection en passant par la privation plus ou moins prolongée d'un plaisir. Sans vouloir discuter le bien-fondé de ces diverses formes de punition, il importe surtout de souligner ici que toute forme de punition, pour avoir un quelconque effet éducatif, devrait représenter, le plus possible, la conséquence logique et raisonnable de la "mauvaise conduite" et ne pas être une forme détournée de vengeance ou de représaille.

Toutefois, au-delà de la punition, ce qui importe davantage, c'est que les parents puissent faire prendre conscience à leur enfant des raisons pour lesquelles ils désapprouvent tel ou tel comportement de

l'enfant. L'enfant à qui on ordonne simplement d'obéir à des règles morales, sans jamais lui en expliquer les raisons profondes, a plus de difficultés à acquérir des règles morales personnelles pour guider ses propres comportements. Il les pratique sans discernement, c'est-à-dire sans tenir compte des situations ou des intentions, en ayant toujours le sentiment que toutes ces règles lui sont dictées de l'extérieur.

Par contre, en expliquant autant que possible, avec des arguments adaptés à la compréhension de l'enfant, les fondements de leurs exigences, les parents aident non seulement leur enfant à comprendre les règles mais aussi et surtout l'amènent à vouloir collaborer, c'est-à-dire à décider par lui-même d'appliquer ces règles autrement que par simple obligation. En aidant l'enfant à comprendre leur perspective, les parents favorisent l'acceptation et l'intériorisation des demandes qu'ils font à l'enfant, ce qui est un premier pas vers l'autonomie. En montrant, par ailleurs, une attitude ouverte et compréhensive plutôt que fermée et coercitive, les parents éviteront à l'enfant, qui cherche à les imiter, bien des heurts dans ses relations interpersonnelles.

6. INCIDENCE DES CONDITIONS DE VIE DEFAVORABLES SUR LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT DE TROIS A CINQ ANS

A partir de l'observation que tous les enfants ne parviennent pas à s'instruire de la même façon et que les enfants qui vivent dans des conditions de vie moins favorables ont généralement une scolarisation plus courte et, quelquefois, plus difficile, on pourrait être amené à croire que cette situation tient aux caractéristiques mêmes des enfants.

Selon Gesell et Ilg, les enfants d'âge préscolaire qui vivent dans des conditions économiques difficiles ne souffrent pas seulement physiquement, mais souffrent aussi psychologiquement parce qu'ils ressentent une insécurité fondamentale.

La pensée de ces auteurs reflète l'idée souvent admise que des conditions économiques et culturelles défavorables comme le niveau d'instruction peu élevé des parents, un grand nombre d'enfants dans la famille, le manque de variations et d'ordre des stimulations, peuvent avoir des conséquences négatives sur l'enfant, entre autres, au niveau du développement intellectuel, de la motivation à s'instruire, du degré d'autonomie, de la personnalité, de l'équilibre et de la santé psychologique. L'enfant aurait plus de difficultés à se sentir en sécurité, à développer sa confiance en lui, à assumer ses comportements, à profiter de ses erreurs, à faire des expériences nouvelles, à nuancer sa pensée, à développer son autonomie. L'impact des conditions de vie défavorables sur le développement de l'enfant apparaîtrait très important, mais est-il inévitable qu'un enfant qui grandit dans de telles conditions doive être affecté dans son développement? Les avis des nombreux auteurs qui se sont penchés sur cette question sont souvent contradictoires.

La constatation qu'il existe dans le niveau de développement des enfants, des écarts attribuables aux conditions socio-économiques, n'a

cependant pas pour conséquence d'affirmer qu'il existe des différences de potentialités, de capacités mais bien plutôt qu'il existe des différences dans l'actualisation de ces capacités. La constatation des différences ne permet pas de remettre en question le caractère "normal" ou équilibré du développement de la très grande majorité des enfants. Plus le milieu social sera homogène, moins il sera possible de percevoir les écarts que seules des comparaisons entre milieux ont pu permettre de relever. Ainsi, si on compare des groupes presque semblables, par exemple, un groupe d'enfants qui vivent dans des conditions de vie défavorables sans qu'elles soient excessives et un groupe d'enfants qui vivent dans des conditions de vie acceptables au niveau économique, les écarts risquent d'être assez réduits; à l'opposé, si on compare des groupes qui vivent dans des conditions de vie très différentes, et au niveau économique et au niveau culturel, les écarts seront très significatifs et réels. Il est certain par ailleurs que, à l'intérieur d'un même milieu, les enfants qui vivent dans les conditions de vie les plus difficiles sont ceux qui risquent le plus d'avoir un développement entravé.

Plusieurs conditions peuvent avoir une incidence sur le développement des enfants et la pauvreté du milieu de vie est un des facteurs dont le rôle n'est pas négligeable. En simplifiant, on peut dire que le problème de la pauvreté a été défini à partir de deux problématiques qui, si à un moment donné elles ont pû paraître contradictoires, sont actuellement perçues comme complémentaires et font l'objet d'un certain consensus: la première de ces problématiques concerne l'individu en état de pauvreté et s'attache surtout à décrire les conséquences de la pauvreté sur sa personnalité, son mode de vie et les relations qu'il est amené à développer avec la société; la seconde de ces problématiques est axée sur la société globale, décrivant la pauvreté comme un phénomène structurel nécessaire au fonctionnement de cette société, et a conduit à la mise en lumière de plusieurs caractéristiques propres aux milieux où se concentrent des sous-populations pauvres importantes.

Quelle que soit la problématique de départ, la plupart des analyses ont montré que la pauvreté est un phénomène complexe défini par l'interaction de différents facteurs économiques et culturels qui se renforcent mutuellement: faible scolarisation, travail peu spécialisé, chômage élevé, mauvaises conditions de santé et de logement...

La pauvreté est aussi un phénomène relatif; ainsi, à la suite de diverses études américaines et de l'enquête du Sénat canadien sur la pauvreté, on a établi que, régulièrement, entre 20 et 30% de la population peut être définie comme pauvre, c'est-à-dire comme vivant au-dessous d'un seuil minimal de satisfaction des besoins sociaux. Ces besoins sociaux font référence non seulement à un minimum vital pour se nourrir, se vêtir, se loger mais aussi à un minimum de biens culturels indispensables (instruction, loisirs, media d'information, arts, associations, communauté culturelle...) aux individus et aux groupes pour leur permettre de se développer sainement.(1)

Les incidences de conditions de vie difficiles ne seront pas du tout les mêmes selon qu'une famille vit dans un milieu où une proportion importante des familles vivent dans les mêmes conditions (territoire défavorisé) ou selon que peu de familles vivent dans ces conditions (territoire non défavorisé). En effet, dans le premier cas, parce que l'environnement est relativement homogène du point de vue des conditions de vie, les milieux de vie de l'enfant, que ce soit sa famille, son entourage, son école..., risquent d'être, pour lui, relativement stables et cohérents. Dans le second cas, toutefois, parce que l'environnement est beaucoup plus hétérogène du point de vue des conditions de vie, l'enfant risque beaucoup plus fréquemment de se retrouver dans des situations inconsistantes par rapport à son milieu

---

(1) M.E.Q. (1977). Les secteurs défavorisés du Québec. Direction des politiques et plans. Québec. p. 78-79.

familial et risque, d'autant plus, de vivre difficilement plusieurs situations.

Cette distinction entre milieu homogène et milieu hétérogène est capitale si l'on veut être en mesure de comprendre pourquoi, même dans des conditions de vie relativement défavorables, beaucoup d'enfants peuvent très bien connaître un développement équilibré et harmonieux, alors que, à l'inverse, dans des conditions de vie un peu meilleures, certains enfants, s'ils vivent dans un milieu très hétérogène, par exemple, peuvent connaître des difficultés importantes.

Cependant, même si un enfant vit dans un milieu homogène et qu'il peut se développer harmonieusement, il n'en demeure pas moins qu'à mesure qu'il vieillit il sera de plus en plus en contact avec un milieu hétérogène, correspondant à la société globale. Par rapport à ce contexte plus large, il est certain que des conditions économiques et culturelles défavorables risquent d'avoir des incidences importantes; c'est du moins ce qu'on constate lorsqu'on essaie de comprendre, au moment de l'adolescence, les différences dans les projets scolaires et professionnels des jeunes québécois.

On constate alors que les projets scolaires sont grandement déterminés par les conditions économiques et culturelles des familles des jeunes et aussi des conditions économiques et culturelles de leur milieu d'origine. A cet égard, les différences entre les milieux très urbanisés et les milieux ruraux sont très significatives et montrent comment la pauvreté est un phénomène complexe et relatif. Ainsi, en milieu défavorisé métropolitain, la persévérance scolaire est plus élevée qu'en milieu rural favorisé. Par ailleurs, il est certain que les exigences du marché du travail sont beaucoup plus grandes en milieu métropolitain qu'en milieu rural; de la sorte, une plus faible scolarisation en milieu rural peut ne pas avoir des conséquences aussi négatives qu'en milieu urbain, à condition toutefois que la mobilité géographique soit relativement limitée, ce qui n'est pas le cas.

Cependant, il n'en demeure pas moins que, indépendamment du fait que ces familles ne se reconnaissent pas toujours comme "défavorisées", ces familles vivent, par rapport à la majorité des familles québécoises, dans des conditions économiques et culturelles moins favorables; ces conditions de vie moins favorables risquent d'avoir pour conséquence que les enfants qui y vivent soient, relativement à des enfants qui vivent dans de meilleures conditions de vie, dans une situation d'inégalité relative et décisive.

Il faut bien retenir cependant qu'il y a une continuité dans le développement de l'enfant et que les écarts que l'on peut observer au moment où les enfants sont plus vieux sont en grande partie basés sur les écarts plus légers qui existaient au moment où les enfants étaient plus jeunes. Toutefois parce que, au niveau primaire, l'école est, en général, d'une taille suffisamment petite pour refléter les caractéristiques d'une population restreinte, il est certain que, dans les milieux homogènes, mêmes si les conditions socio-économiques sont relativement défavorables, l'enfant connaîtra, par rapport aux autres enfants, un environnement stable et cohérent.

Par ailleurs, il est certain que les enfants qui, en comparaison avec les autres enfants avec qui ils sont en contact, vivent dans des conditions de vie très défavorables risquent beaucoup plus que les autres de connaître diverses difficultés d'apprentissage ou d'adaptation à l'école; pour réduire ces risques, il est essentiel que les différentes personnes oeuvrant auprès des enfants soient conscientes et respectent les particularités développées par ces enfants en vue de s'adapter à leurs conditions de vie spécifiques.

7. INCIDENCE SUR LE DEVELOPPEMENT PHYSIQUE

Selon la recherche D.E.D.A.P.A.M.[1], les enfants de quatre et cinq ans de milieux économiquement faibles montréalais, quoique non chétifs, sont plus petits que les enfants de milieux moyens. A 52 mois, les enfants de ces milieux ont la taille des enfants de milieux moyens de 49 mois; à 58 mois, ils ont la taille des enfants de milieux moyens qui ont 52 mois. A l'âge préscolaire, on peut donc parler d'un décalage de trois à cinq mois dans le développement physique entre les enfants des deux types de milieux.

A âge égal, les enfants de milieux défavorisés pèsent également moins que les enfants de milieux moyens. Cependant, cette différence est attribuable à leur taille plus courte. En effet, si on tient compte de la taille, les enfants de milieux moyens et ceux de milieux économiquement faibles ont des poids tout à fait semblables.

En plus de ces différences de taille et de poids, certaines autres recherches notent une tendance à ce que les enfants qui vivent dans des conditions économiques difficiles soient moins développés sur le plan moteur, cela aussi bien sur le plan de la motricité globale - c'est-à-dire dans les activités qui mettent en jeu les grands mouvements du corps - que sur le plan de motricité fine - c'est-à-dire dans les activités qui font intervenir la coordination de l'oeil et de la main. Ces différences dans le développement moteur, même si elles sont réelles, ne sont cependant pas très grandes.

En effet, pour percevoir ces différences, il faut comparer des groupes d'enfants qui vivent dans des conditions de vie très différentes. Ainsi, le rapport D.E.D.A.P.A.M. rapporte qu'il n'y aucune diffé-

---

(1) D.E.D.A.P.A.M.: Développement d'Enfants de milieux Défavorisés d'Age Préscolaire et Apport de la Maternelle. Recherche réalisée par la Commission des écoles catholiques de Montréal de 1971 à 1976.

rence significative de développement moteur entre des enfants montrélais de milieux défavorisés et des enfants de milieux moyens; cependant, en comparant des enfants montréalais de milieux défavorisés à des enfants de milieux favorisés, le rapport Sorecom[1] rapporte qu'il existe des différences qui vont jusqu'à trois mois. Par ailleurs, une recherche du ministère de l'Education (1981) qui a permis de comparer des groupes d'enfants de milieux urbains, semi-urbains et ruraux de différentes conditions économiques, indique que des écarts qui peuvent aller jusqu'à six mois existent entre les groupes d'enfants qui vivent dans les conditions économiques les plus difficiles et ceux qui vivent dans des conditions très favorables.

Les écarts légers qui caractérisent le développement physique des enfants qui vivent dans des conditions économiques défavorables sont insuffisants pour permettre d'affirmer que leur développement est plus lent: tous les enfants ont la possibilité de marcher, de courir, de grimper, de jouer, etc. Cependant, il est certain qu'une situation économique difficile restreint la variété des stimulations auxquelles l'enfant peut avoir accès, que ce soit pour des raisons matérielles, comme l'exiguité du logement et la rareté des jouets, ou à cause d'une moins grande disponibilité des parents.

Ces différences de développement physique attribuées à des conditions socio-économiques difficiles ne risquent pas d'avoir des conséquences aussi importantes dans toutes les situations. De fait, elles risquent d'avoir un impact décisif surtout dans les cas où un enfant vit dans un milieu hétérogène; en effet, ce qui risque de créer des problèmes, c'est la possibilité de comparer son développement à celui des autres. Or, cette comparaison ne risque d'être préjudiciable qu'aux enfants les plus défavorisés qui vivent dans un milieu hétérogène, c'est-à-dire dans un milieu où les autres enfants vivent dans des conditions socio-économiques plus favorables.

---

(1) Sorecom: Société de Recherche en Science du Comportement, rapport présenté en 1974.

8. INCIDENCE SUR LE DEVELOPPEMENT INTELLECTUEL

Au Québec, comme ailleurs, on s'est posé des questions sur l'incidence des conditions de vie défavorables sur le développement de l'enfant en grande partie à cause de certaines difficultés observées à l'école et suite à la constatation des inégalités de persévérance scolaire liées aux conditions socio-économiques des familles. Pour rendre compte de ces deux phénomènes, on a avancé toutes sortes d'explications. Certaines de ces explications font intervenir des facteurs d'ordre affectif ou social sur lesquels on reviendra plus loin: manque de motivation pour les tâches académiques, réussite scolaire peu valorisée à la maison. D'autres explications font référence à des difficultés d'ordre intellectuel; on en trouve deux catégories principales: celles qui font état de difficultés de langage et celles qui font état de lacunes dans les capacités intellectuelles générales.

8.1 LE FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL

Dans plusieurs recherches, menées surtout aux Etats-Unis, la passation de tests traditionnels d'intelligence a, la plupart du temps, montré que les enfants qui vivent dans de mauvaises conditions socio-économiques ont, en moyenne, des quotients intellectuels plus faibles que ceux qui vivent dans de meilleures conditions de vie. Plusieurs en ont profité pour conclure qu'ils étaient moins intelligents. Pareille conclusion est cependant à tout le moins prématurée; en effet, il y a toutes sortes de façons d'expliquer ces résultats aux tests d'intelligence et ces explications n'ont souvent rien à voir avec les aptitudes des enfants, que l'on pense, par exemple, au matériel de test, à la communication des consignes ou tout simplement à la situation générale de testing.

Si on veut vraiment connaître les capacités intellectuelles des enfants, il faut faire en sorte d'éviter qu'elles ne soient masquées par toutes sortes de facteurs accidentels liés à la situation du testing. Ce qui est important aussi quand on cherche à évaluer l'intelligence des enfants, c'est d'éviter de s'accrocher uniquement à des connaissances superficielles: la connaissance de tel mot, de tel événement, de telle explication...

La plupart de ces facteurs accidentels sont pris en considération dans les recherches qui s'inspirent de la théorie de Piaget. Or, ces recherches ont démontré que les aptitudes intellectuelles, les capacités d'apprentissage, d'attention et de mémoire ne varient pas autant que l'on aurait cru selon les conditions socio-économiques dans lesquelles vit l'enfant, cela particulièrement à l'intérieur d'une population homogène culturellement.

Le fait que les capacités intellectuelles varient peu ou pas selon les conditions socio-économiques dans lesquelles vit un enfant ne signifie toutefois pas que les conditions de vie n'ont aucune conséquence sur l'actualisation de ces capacités. En effet, d'une part, le rapport D.E.D.A.P.A.M. et certains travaux réalisés par l'équipe de C. Caouette (1976) indiquent, en comparant des groupes d'enfants montréalais de milieux économiquement faibles à des groupes de milieux moyens, que les différents groupes suivent un même développement intellectuel général (raisonnement, connaissance, jugement, mémoire). D'autres travaux, comparant des groupes de milieux défavorisés à des groupes de milieux favorisés, permettent d'établir que les conditions de vie ont une certaine influence sur les habiletés maîtrisées par un enfant.

Ainsi, d'une part, le rapport Sorecom indique, qu'en milieu montréalais, les enfants qui vivent en milieux défavorisés ont toujours des résultats inférieurs, en moyenne, aux enfants qui vivent dans un

milieu relativement favorisé; les écarts observés touchent des dimensions identiques à celle étudiées par le groupe D.E.D.A.P.A.M. et demeurent relativement constants, que ce soit pour des tests traditionnels ou pour des tests de type "piagétien".

D'autre part, la recherche, déjà citée, du ministère de l'Éducation (1981) présente, pour le territoire québécois, autre que celui de Montréal, des conclusions semblables à celles du groupe Sorecom. La constatation de l'existence d'écarts réels attribuables aux conditions socio-économiques dans lesquelles vivent les enfants n'est cependant pas en contradiction avec le fait que les enfants ont des capacités assez semblables d'un milieu à l'autre: en effet, l'écart maximum qui semble exister entre des enfants qui vivent dans des conditions de vie très opposées ne serait au plus que d'environ six mois.

8.2 LE LANGAGE

Des différences dans les conditions de vie sont souvent associées à des différences dans le langage. Ce fait qu'un langage diffère d'un autre ne signifie pas pour autant que l'un est meilleur que l'autre. Plusieurs auteurs en viennent plutôt à supposer que tous les enfants ont les mêmes capacités linguistiques et que, en particulier, les enfants qui vivent dans des conditions socio-économiques difficiles ont des aptitudes à comprendre et même à utiliser le langage bien supérieures à celles qu'ils démontrent ouvertement dans une situation de tests.

Ainsi, globalement, les recherches effectuées par l'équipe de C. Caouette sur le développement intellectuel ont montré que les enfants de milieux défavorisés montréalais avaient les mêmes capacités que les autres. Les résultats des travaux portant sur le langage font ressortir que ces enfants possèdent un langage équivalent à celui des enfants de milieux moyens et ce, aussi bien dans ses structures fondamentales que dans son niveau de complexité. Certes, les enfants de milieux défavorisés ont une prononciation et un vocabulaire usuel particuliers,

mais ceci ne concerne en rien les habiletés d'expression, de communication et de conceptualisation. Le vocabulaire et la prononciation indiquent tout au plus la façon dont le langage des individus de milieux défavorisés se situe par rapport à un standard établi.

Si les enfants des différents milieux ont des capacités linguistiques semblables, il n'en demeure pas moins que les habiletés linguistiques, l'expression verbale, la connaissance de mots, etc. , peuvent varier d'un milieu socio-économique à l'autre. Ainsi, à la fin de la maternelle, le rapport D.E.D.A.P.A.M. indique que les enfants de cinq ans de milieux moyens réussissent mieux aux épreuves de connaissance de mots, de lettres et de chiffres. Le rapport Sorecom présente des conclusions semblables. Enfin, la recherche du ministère de l'Education indique que plus les enfants vivent dans des conditions économiques défavorables, moins ils réussissent dans des activités de compréhension de récits ou de narration.

Or, comment peut-on concilier ces données avec l'idée que les capacités linguistiques des enfants sont les mêmes dans tous les milieux? Pour cela, il faut supposer que la pauvreté du vocabulaire, la facilité d'expression verbale, etc. ne sont pas une question d'aptitudes mais plutôt un signe d'habitudes différentes au niveau de la communication. Chez certains groupes sociaux, particulièrement ceux qui vivent dans des conditions économiques difficiles, le langage servirait plus à se faire comprendre pour agir qu'à supporter l'explication et la réflexion sur la réalité. On chercherait à nommer des choses ou des actions, brièvement, simplement; on se centrerait sur le présent, sur le concret et on se servirait beaucoup du contexte pour faciliter la compréhension. Pour compléter la communication verbale, on compterait beaucoup sur des indices non verbaux comme des gestes, mimiques, attitudes corporelles.

Cette centration sur le concret se fait souvent au détriment d'une certaine forme d'attention à ce qui se passe à l'intérieur de l'enfant;

ainsi, le parent inviterait moins souvent l'enfant à se représenter des choses, à dire à quoi il pense, à raconter une expérience vécue, à exprimer verbalement ses pensées ou ses émotions. En conséquence, l'enfant serait peu habitué à transformer ses expériences et les objets qu'il rencontre en images et à nommer ces images par des mots, ce qui conduirait à une sous-utilisation du langage. Ce qui conduit aussi au développement d'un style cognitif particulier qui se manifestera encore davantage au moment où l'enfant commencera à fréquenter l'école primaire.

8.3 FACTEURS DU MILIEU ET DEVELOPPEMENT COGNITIF

Le développement cognitif est d'abord un processus d'adaptation aux conditions de l'environnement. Dans la mesure où les conditions de vie économiques et culturelles déterminent en grande partie la vie quotidienne d'un enfant, ce dernier s'y adapte en acquérant un style d'apprentissage spécifique, des habitudes cognitives particulières, des modes de communication verbale et non verbale propres. Bref, c'est parce que le milieu a des exigences particulières que l'intelligence s'y manifeste d'une façon particulière.

Ces différences de conditions de vie n'auront pas les même répercussions, à mesure que l'enfant vieillira, selon qu'un enfant d'une famille qui vit dans des conditions économiques difficiles habite un milieu défavorisé ou non. D'une part, dans un milieu défavorisé, l'enfant fréquentera une école où il retrouvera des enfants qui ont des conditions de vie semblables aux siennes; l'école se sera, minimalement, adaptée à ces enfants et les difficultés que les enfants connaîtront seront sensiblement semblables à celles que l'on retrouve dans la plupart des autres milieux. D'autre part, il y a deux groupes d'enfants qui risquent d'avoir plus de difficultés que les autres: les enfants de milieu défavorisé qui vivent dans les conditions de vie les plus difficiles et les enfants qui fréquenteront une école de milieu non

défavorisé mais qui eux-mêmes vivent dans des conditions de vie difficiles. La particularité de ces deux groupes d'enfants est qu'ils se retrouveront dans un milieu scolaire où la majorité des enfants ne connaissent pas les mêmes conditions de vie qu'eux.

Dans ces derniers cas, il est certain que, souvent, l'école risque d'être mal adaptée à ces enfants: elle ne tient pas nécessairement compte des caractéristiques de leur langage et de leur style particulier d'apprentissage. En effet, les interventions des enseignants sont, la plupart du temps, conçues en fonction de la moyenne des enfants et, par conséquent, peuvent souvent aller à l'encontre des besoins particuliers des enfants vivant dans des conditions de vie défavorables. Un support davantage individualisé, centré sur le mode de fonctionnement de chacun de ces enfants pourrait contribuer à faciliter à ces enfants la familiarisation avec le mode de fonctionnement de l'école.

9. INCIDENCE SUR LE DEVELOPPEMENT AFFECTIF, SOCIAL ET MORAL

Le fait de vivre dans des conditions économiques difficiles n'a pas forcément pour conséquence d'amener un déséquilibre dans le développement affectif et social de l'enfant. Au contraire, la majorité des enfants qui vivent dans ces conditions arrivent à réaliser un équilibre aussi bon que les enfants des autres milieux. C'est du moins une des conclusions dont font état les quelques recherches qui ont porté sur le sujet.

Cependant, même si on ne peut parler d'un moins bon équilibre affectif, il est certain que le processus de construction de l'image et de l'estime de soi et que les façons d'établir progressivement des relations avec l'entourage sont en grande partie déterminés par l'environnement familial, social et culturel de l'enfant.

Ainsi, quand des problèmes comme la séparation, le divorce, l'alcoolisme, etc. se combinent avec des difficultés économiques, ces situations risquent d'avoir un impact beaucoup plus grand sur l'enfant et peuvent compromettre son épanouissement affectif. Dans ces cas, en effet, il est plus difficile aux parents d'offrir à l'enfant des compensations positives (sorties, vacances...) et, en conséquence, le problème risque d'être vécu de façon plus aiguë par l'enfant.

Mais, même en l'absence de ces problèmes critiques, les parents qui vivent dans une situation économique difficile, parce qu'ils doivent résoudre au jour le jour toute une série de difficultés, risquent d'être moins disponibles pour être à l'écoute des besoins de l'enfant, d'être moins intéressés à encourager son autonomie, à le pousser à prendre des initiatives, etc. et ainsi de moins favoriser une image et une estime de soi positives, base d'un développement affectif harmonieux.

Au cours de la période de trois à cinq ans, l'enfant est amené progressivement à établir des relations avec son entourage, avec d'autres enfants ou d'autres adultes. Même si un certain nombre d'enfants sont amenés bien avant quatre ou cinq ans à être régulièrement en contact avec un univers extra-familial, par exemple la garderie, l'entrée à la maternelle est, pour la majorité des enfants, une des premières occasions de vivre régulièrement dans un milieu autre que celui de leur famille.

L'entrée à la maternelle est, pour les enfants, quelles que soient les conditions de vie dans lesquelles ils vivent, un événement marquant: ils découvrent que certains enfants sont plus petits, d'autres plus grands; que certains ont les cheveux blonds, d'autres bruns; qu'ils parlent comme les autres et qu'ils comprennent ce que les autres disent; ils découvrent que l'éducateur a ou n'a pas les mêmes exigences, les mêmes attentes, les mêmes façons de les encourager ou de les dissuader que leurs parents. Ils découvrent en somme que tout n'est pas comme à la maison. Lors de cette première mise en contact avec l'école, la situation vécue par les enfants qui vivent dans des conditions économiques difficiles est bien différente selon qu'ils vivent dans un milieu défavorisé relativement homogène ou selon qu'ils sont dans un milieu hétérogène, composé d'enfants qui sont dans des conditions de vie plus plus favorables que les leurs.

Dans le premier cas, lorsque la plupart des familles vivent sensiblement dans les mêmes conditions, le développement social de l'enfant se fait sans problème particulier. En effet, l'éducateur doit, jusqu'à un certain point, adapter ses interventions aux groupes d'enfants avec lesquels il vit. Il est certain cependant que, dans certains cas, particulièrement en milieux urbains, cette adaptation de l'éducateur est beaucoup plus exigeante dans la mesure où le milieu de vie de l'éducateur peut être très différent de celui dans lequel vivent les enfants.

Par ailleurs, dans le second cas, lorsqu'un enfant, en comparaison avec les autres enfants, vit dans des conditions économiques et culturelles défavorables, il est certain que les risques que cet enfant connaisse un développement social moins positif sont relativement grands. En effet, dans un tel contexte, parce que l'éducateur a plutôt tendance à fonctionner par rapport à la moyenne des enfants avec qui il est, l'enfant qui vit dans des conditions de vie défavorables a beaucoup de chances d'être, jusqu'à un certain point, marginalisé ou, du moins, de connaître plus que les autres des difficultés à s'intégrer. Ces difficultés ne viennent pas du fait qu'il a des capacités moindres que les autres mais bien plutôt du fait qu'il est habitué à vivre dans un milieu de vie différent.

Il est, par conséquent, de première importance que l'éducateur ait des interventions appropriées qui facilitent l'intégration de chaque enfant au groupe. Ainsi, on a constaté par exemple, que ces enfants expriment, plus que les autres, leur dépendance à l'éducateur; on a constaté aussi qu'ils s'expriment davantage non verbalement que verbalement, qu'ils sont, de prime abord, plutôt conformistes, obéissants, respectueux de l'ordre et de l'autorité. Peu à peu, cependant si les interventions de l'éducateur sont appropriées, ces enfants s'expriment, courent et s'épanouissent comme les autres.

10. IMPACT DES CONDITIONS DE VIE SUR LE TYPE DE PRATIQUES EDUCATIVES

Les pages qui précèdent ont indiqué quelques-unes des incidences que peuvent avoir des conditions de vie difficiles sur le développement de l'enfant. De façon générale, on peut cependant affirmer que la grande majorité des enfants ont, si l'on fait exception de certaines situations extrêmes, des conditions de vie et des capacités suffisantes pour s'épanouir et se développer de façon équilibrée. Dans la plupart des situations, l'enfant rencontre suffisamment, et en quantité et en qualité, de stimulations et d'expériences pour s'épanouir.

On reconnaît cependant que plus un environnement comporte de stimulations et d'expériences, plus celui-ci est favorable au développement de l'enfant. Dans cette perspective, il est certain que plus les conditions économiques et culturelles sont défavorables, plus les risques sont élevés qu'un enfant vive dans un environnement qui comporte moins de stimulations. Il est, par ailleurs, important de noter que ces stimulations ne sont pas seulement d'ordre matériel (jeux, livres, disques, espaces, etc.) mais aussi et surtout d'ordre relationnel, au niveau du support que l'enfant peut recevoir, par exemple, de ses parents.

Or, si l'on regarde les différents supports qui peuvent être donnés à l'enfant, on constate que certains sont plus susceptibles que d'autres de favoriser le développement équilibré de l'enfant. En effet, à titre d'exemple, on peut référer à J. Lautrey (1976) qui, à partir des travaux de Piaget, a émis l'hypothèse qu'un environnement familial sera d'autant plus favorable au développement intellectuel de l'enfant s'il présente à la fois des perturbations, c'est-à-dire des événements nouveaux qui stimulent l'enfant, et des régularités, c'est-à dire une certaine stabilité qui permet à l'enfant de comprendre son monde environnant. A partir de ces deux caractéristiques, il a défini

trois type de milieux familiaux possibles: un milieu souple, où les deux caractéristiques sont présentes; un milieu rigide, où les régularités existent mais où il ne se produit jamais de perturbations; un milieu aléatoire, où des événement perturbateurs se produisent mais ne peuvent être reliés par aucune régularité.

En référence aux règles et habitudes de comportement de la famille et pour illustrer ces trois types de milieux, il donne ensuite l'exemple de l'enfant qui demande à ses parents la permission de regarder la télévision. Dans le cas d'une famille de type aléatoire (ou à structuration faible), rien ne permettra à l'enfant de prévoir la réaction de ses parents; il se peut qu'il puisse regarder la télévision très tard ou qu'il ne puisse pas du tout, apparemment sans raison. Dans le cas d'une famille de type rigide, la règle est fixée d'avance; l'enfant pourra, par exemple, regarder la télévision jusqu'à 20 h 30 mais pas plus tard. L'enfant peut donc prévoir facilement la réaction de ses parents. Dans le cas d'une famille de type souple, le même genre de règle est appliquée, mais cette règle peut être modifiée par les circonstances, par exemple, le fait que l'enfant doit ou non aller à l'école le lendemain ou encore la nature de l'émission. La prévision est, dans ce dernier cas, plus difficile à faire mais elle est encore possible, surtout si l'on tient compte de l'expérience passée.

Ces trois types de pratiques éducatives, Lautrey les a ensuite appliquées à plusieurs situations de la vie courante et a interrogé des parents français d'origines sociales diverses. Il est alors apparu que plus on descendait dans la hiérarchie sociale, plus les familles tendaient à adopter un comportement rigide. Les familles de type aléatoire, plus rares, se retrouvaient à peu près également dans toutes les couches sociales.

Pour vérifier ensuite son hypothèse de départ, il a soumis trois groupes d'enfants de familles économiquement faibles à une épreuve qui

visait à faire ressortir la souplesse intellectuelle des enfants. Chaque groupe d'enfants se distinguait par le style de pratique éducative de la famille (souple, rigide, aléatoire). Ses résultats lui ont permis de constater que les enfants issus d'un environnement de type souple présentaient une avance de développement sur les autres.

Pour Lautrey, ce n'est donc pas tant les conditions matérielles dans lesquelles les enfants vivent qui sont en cause dans son développement mais bien le type de fonctionnement familial. Cependant, il est important de noter que les conditions matérielles déterminent pour une part importante le mode de fonctionnement familial et les attitudes que les parents ont vis-à-vis de leur enfant.

Ainsi, de la même façon que Lautrey a montré qu'un fonctionnement familial souple était d'autant plus fréquent que les conditions économiques et culturelles étaient favorables, P. Cliche dans un survol d'études américaines a dénombré des attitudes qui pourraient caractériser une saine relation parents-enfants; les plus importantes de ces attitudes sont, entre autres, les suivantes:

1) respect de l'enfant en tant qu'individu dont le comportement est causé par une multitude de facteurs; inconduite de l'enfant jugée non pas tant sur les résultats que sur les motifs;

2) engagement dans un long processus de développement de l'enfant à partir de la naissance jusqu'à la maturité; acceptation par les parents des tensions et pressions de chaque étape du développement;

3) sentiment de compétence relatif dans la formation du comportement de l'enfant;

4) discipline surtout verbale, douce, raisonnable, cohérente, basée sur les besoins de l'enfant, de la famille et de la société; emphase mise sur la récompense du bon comportement;

5) communication verbale ouverte et libre entre parents et enfant;

6) méthodes d'éducation démocratiques plutôt qu'autoritaires ou de laisser-faire; rôle égal assumé par les deux parents; camaraderie entre les parents et les enfants;

7) acceptation de la tendance de l'enfant à l'agression mais canalisation de celle-ci vers des formes socialement acceptées.

P. Cliche a aussi conclu que, dans les familles américaines, ces attitudes sont d'autant plus présentes que les conditions de vie sont plus favorables. La recherche réalisée au ministère de l'Education en 1981 arrive à des conclusions analogues, indiquant de plus qu'une relation positive existe entre des attitudes semblables et le niveau général de développement d'un enfant.

CONCLUSION

Dans les pages qui précèdent, on a essayé d'indiquer quelles étaient les principales caractéristiques du développement de l'enfant durant la période de trois à cinq ans; on a aussi tenté de montrer comment ce développement, tout en étant un processus biologique de maturation, est aussi, en grande partie, un processus continuel d'adaptation.

De la sorte, si l'on a mentionné que de légers écarts de développement ont pu être observés entre des enfants qui vivent dans des conditions de vie différentes, on est porté à attribuer ces différences beaucoup plus à une adaptation aux particularités des conditions de vie qu'à des capacités potentielles moindres.

Cependant, il est certain que plus les conditions de vie d'un enfant sont défavorables, plus les risques sont grands que l'environnement dans lequel l'enfant a à vivre, soit moins varié et moins riche en stimulations. Par le fait même, les habiletés maîtrisées par l'enfant risquent d'être beaucoup moins diversifiées.

En conséquence, il faut insister sur la nécessité de varier le plus possible les stimulations accessibles à l'enfant; ainsi il a plus de chances d'avoir une expérience de vie riche et diversifiée et de développer au mieux ses potentialités.

A cette fin, on a cru utile de publier, dans la présente série de documents sur le développement de l'enfant, un répertoire d'activités adaptées aux enfants de trois à cinq ans.

BIBLIOGRAPHIE

BALL, S., BOGARTZ, G. (1970). The first year of Sesame Street: a continuing evaluation. Princeton, N.J.: Educational Testing Service.

BANDWA, A. et al. (1963). Social learning and personality development. New York: Holt, Rinehart and Winston.

BELANGER, M. (1977). L'expérience américaine dans l'éducation des enfants de milieux défavorisés: les leçons qu'on peut en tirer pour le Québec. Pédagogie ouverte, 3, 1, 6-18.

BEREITER, C., ENGELMAN, (1966). Teaching disadvantaged children in the preschool. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

BERNSTEIN, B. (1975). Class, codes and control: theoretical studies towards a sociology of language. New York: Schocken books.

BERNSTEIN, B.F. (1976). Langage et classes sociales. Paris: Minuit.

BIEHLER, R.F. (1976). Child development: an introduction. Boston: Houghton Mifflin.

BONNIER-TREMBLAY, F. (1975). DEDAPAM: rapport numéro 2: 1973-74. Montréal: C.E.C.M., Bureau de psychologie.

BONNIER-TREMBLAY, F. (1977). DEDAPAM: 3e et dernier rapport, 1971 à 1976. Montréal: C.E.C.M., Bureau de psychologie.

BONNIER-TREMBLAY, F., CHAPLEAU, L.R., JOLY, R.P. (1973). DEDAPAM: rapport de cheminement 1971-72. Montréal: C.E.C.M., Bureau de psychologie

BROSSARD, A. (1976). Développement cognitif, langage et classes sociales. Pensée, 190, 5-16.

BROWN, R. (1973). A first language, the early stages. Cambridge: Harvard University Press.

CADUETTE, C.E., BOURDEAU, G. (1976). Recherches sur la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.

CLICHE, P. (1976). Rapport Doris: un schéma explicatif de la pauvreté (document no 2). Québec: Ministère des Affaires sociales, Direction générale de la planification.

COLEMAN, J.S. et al. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, D.C.: U.S. Government printing office.

DAVID, M. (1960). L'enfant de 2 à 6 ans. Toulouse, Fr.: Privat.

DELISLE, R. (1979). Traits des enfants de milieux socio-économiquement faibles. Québec: Ministère de l'Education, Direction générale des Réseaux.

DELISLE, R. (1979). Un diagnostic québécois. Québec: Ministère de l'Education, Direction générale des Réseaux.

DENHIERE, G. (1976). Apprentissage et développement intellectuel. Pensée, 190, 130-149.

DODSON, F. (1970). Tout se joue avant 6 ans. Verviers, Bel.: Marabout.

DROUIN-COUTURE, G., GAUTHIER-BASTIEN, L. (1979). La psychomotricité à l'école des 4 à 8 ans. Montréal: Guérin.

DUROCHER, L. (1976). Observation du comportement socio-affectif de l'enfant de maternelle en milieu défavorisé. Montréal: Université de Montréal. Thèse inédite de doctorat en psychologie.

ERIKSON, E. (1959). Enfance et société. Neuchâtel, Suis.: Delachaux et Niestlé.

ERVIN-TRIPP, S. (1973). Language acquisition and communicative choice. California: Standford University Press.

FRAIBERG, S.H. (1959). Les années magiques. Paris: Presses universitaires de France.

FRECHETTE, P. et al. (1975). L'économie du Québec. Montréal: H.R.W.

GESELL, A., ILG, E.L. (1949). Le jeune enfant dans la civilisation moderne. Paris: Presses universitaires de France.

GINSBURG, H., OPPER, S. (1979). Piaget's theory of intellectual development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

GOUIN-DECARIE, T. (1964). Le développement psychologique de l'enfant. Montréal: Fidès.

GOUVERNEMENT DU CANADA (1971). La pauvreté au Canada: rapport du comité spécial du sénat. Ottawa: Imprimeur de la Reine.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC (1980). L'école s'adapte à son milieu: énoncé de politique en milieu économiquement faible. Québec: Ministère de l'Education.

GREGOIRE, R. (1977). Fondements et orientations d'une politique d'intervention éducative auprès des enfants de quatre ans des milieux défavorisés. Québec: Ministère de l'Education.

GREGOIRE, R. (1978). Aspects opérationnels d'une intervention éducative globale auprès des enfants de quatre ans des milieux défavorisés. Québec: Ministère de l'Education.

GREGOIRE, R. (1978). Jalons pour un plan concret d'intervention auprès des enfants de quatre ans des milieux défavorisés. Québec: Ministère de l'Education.

GUAY, J. (1973). Poverty and intellectual underachievement: a critical review and a suggested intervention. California: The California School of Professional Psychology. Thèse inédite.

HADFIELD, J.A. (1966). L'enfance et l'adolescence. Paris: Payot.

HURLOCK, E.B. (1953). La psychologie du développement. Montréal: McGraw-Hill.

HYNES, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. U.S.A.: Huxley and Ingram.

LALANNE, J. (1975). Une approche pratique du développement moral. Revue de psychologie appliquée, 25, 127-148.

LAPERRIERE, A. (1976). Où s'en va l'intervention en écoles de milieu socio-économiquement faible. Montréal: C.E.C.M., Division des services spéciaux.

LAURENDEAU, M., PINARD, A. (1962). La pensée causale. Paris: Presses universitaires de France.

LAUTREY, J. (1976). Classes sociales et développement cognitif. Pensée, 190, 31-53.

LE NY, J.F. (1976). Capacités cognitives et différenciation de classe. Pensée, 190, 17-30.

LEVESQUE, M. (1979). L'égalité des chances en éducation. Québec: Ministère de l'Education.

MARMET, M.C. (1976). Que peut l'école? Pensée, 190, 130-149.

MUNSINGER, H. (1971). Fundamentals of child development. New York: Holt, Rinehart and Winston.

OSTERRIETH, P. (1962). Introduction à la psychologie de l'enfant. Paris: Presses universitaires de France.

PIAGET, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant. Paris: Presses universitaires de France.

PIAGET, J. (1941). Le développement des quantités physiques. Neuchâtel, Suis.: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1947). La psychologie de l'intelligence. Paris: Armand Colin.

PIAGET, J. (1964). Six études de psychologie. Genève, Suis.: Gonthier.

PIAGET, J. (1968). La naissance de l'intelligence. Neuchâtel, Suis.: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J., INHELDER, B. (1966). La psychologie de l'enfant. Paris: Presses universitaires de France.

REYMOND-RIVIER, B. (1977). Le développement social de l'enfant et de l'adolescent. Bruxelles: Pierre Margada.

RIGAL, R., PAOLETTI, R., PORTMANN, M. (1974). Motricité: approche psychophysiologique. Montréal: Presses de l'université du Québec.

SUTTON-SMITH, B. (1973). Child psychology. New York: Appleton Century Crafts.

VOIZOT, B. (1973). Le développement de l'intelligence chez l'enfant. Paris: Armand Colin.

WILLIAMS, N. (1974). Le développement de l'enfant. Paris: Fleurus.

Achevé d'imprimer à
Québec en janvier 1982, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec